Jaime Calderón López Velarde (coordinador)

INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y DOCENCIA
DE LOS IMAGINARIOS A LAS POSIBILIDADES DE PRÁXIS

tle

INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y DOCENCIA

DE LOS IMAGINARIOS A LAS POSIBILIDADES DE PRÁXIS

Jaime Calderón López Velarde
(coordinador)

tle
taberna libraria editores

Investigación, formación y docencia.
de los imaginarios a las posibilidades de praxis

taberna libraria editores

INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y DOCENCIA
DE LOS IMAGINARIOS
A LAS POSIBILIDADES DE PRAXIS

Primera edición 2012
Derechos reservados
© Jaime Calderón López Velarde (coordinador)
© Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas
© Taberna Libraria Editores
Jazmín 106-A, Col. Las margaritas.
980017, Zacatecas, Zacatecas.
Tel. (01492) 154.29.69; móvil: 492.103.1935

Edición y diseño: Juan José Macías

ISBN:

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

Jaime Calderón López Velarde
(coordinador)

INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y DOCENCIA

DE LOS IMAGINARIOS
A LAS POSIBILIDADES DE PRAXIS

Luis Manuel Aguayo Rendón
Raúl Enrique Anzaldúa Arce
Hugo Ávila Gómez
Jaime Calderón López Velarde
Miguel Ángel Duhalde
Víctor Manuel Fernández Andrade
María de la Luz Jiménez Lozano
Graciela Messina Raimondi
Beatriz Ramírez Grajeda
Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince
María Sormanni
Óscar Eligio Villanueva Gutiérrez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

ÍNDICE

Introducción 9

Políticas de investigación y docencia en el contexto latinoamericano

Miguel Duhalde / María Sormanni
Políticas de formación docente e investigación educativa en Argentina 23

Graciela Messina
¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? 35

investigación sobre la investigación educativa

María de la Luz Jiménez Lozano
Formar-se en investigación. Modos de relación y saberes de la experiencia 55

Jaime Calderón López Velarde
La Investigación Educativa en la Unidad Zacatecas
de la Universidad Pedagógica Nacional (1992- 2011) 89

Investigación y formación de profesores

Raúl Enrique Anzaldúa Arce / Beatriz Ramírez Grajeda
La investigación sobre la práctica docente
y su papel en la formación de los profesores 135

Óscar Eligio Villanueva Gutiérrez
Tendencias del currículum oficial de formación docente (1997):
la necesidad globalizadora y el eje docencia-investigación 163

Luis Manuel Aguayo
Investigación, didáctica y formación.
Conocimientos y/o praxeologías del profesor 199

Colectivos docentes y desarrollo educativo

Víctor Manuel Fernández Andrade
Una experiencia con profesores que investigan su práctica:
el colectivo Huaricho de Huanusco, Zacatecas 253

Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince
Innovar e investigar desde la colegialidad docente
como proceso de formación permanente 285

Hugo Ávila Gómez
Investigación cualitativa: dejar constancia de la vida,
de aquello que nos duele y de nuestra capacidad de alegría 315

Anexos 331
Sobre los autores 347

Introducción

El vínculo entre docencia e investigación en los procesos de formación del profesorado no ha dejado de suscitar debates y puntos de vista encontrados entre los partidarios de la figura del profesor-investigador y quienes muestran incredulidad y rechazo a cualquier pretensión de que los profesores abarquen funciones reservadas a los profesionales de la investigación educativa.

Han pasado más de tres décadas desde la publicación en 1975 de *An Introduction to Curriculum Research and Development* del inglés Lawrence Stenhouse,[1] quien destaca la importancia del análisis del trabajo docente para lograr su mejoramiento cualitativo, y afirma que la investigación y el desarrollo del currículo son tareas que los profesores deben hacer suyas en un marco profesional amplio que implica el autodesarrollo autónomo, valiéndose de un autoanálisis sistemático, el estudio del trabajo entre colegas y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. Desde entonces, los principios teóricos y metodológicos del modelo de profesor-investigador que propuso Stenhouse han tenido una notable influencia en la formación de profesores de México y otros países latinoamericanos, llevando a investigadores, formadores de docentes, profesores y autoridades educativas a experimentar con proyectos, planes curriculares, programas y políticas educativas basados en este y otros enfoques afines, con algunos resultados positivos y otros negativos; por tanto, no es baladí repensar a la luz de la experiencia y reflexión teórica la relación entre docencia e investigación para plantear alternativas que la enriquezcan y hagan más fecunda, como una vía para mejorar el desempeño profesional de los docentes y en consecuencia el aprendizaje de niños, jóvenes y adultos.

Para incursionar alrededor de esta relación problemática, invité a un grupo de profesores-investigadores para socializar sus experiencias y establecer así un diálogo con las comunidades académicas, el magisterio en su conjunto y los lectores interesados en el tema, a fin de

1 *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984. Véase también del mismo autor *La investigación como base de la enseñanza*, selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, Madrid, Morata, 6ª edición, 2007.

contrastar las coincidencias o discrepancias de ideas alrededor de las siguientes cuestiones: ¿qué aportes y obstáculos se desprenden de la figura del profesor-investigador?; ¿es imprescindible el vínculo entre docencia e investigación para mejorar los aprendizajes?; ¿los posgrados en educación y los proyectos exigidos a los profesores han mejorado sus prácticas docentes y los aprendizajes de sus alumnos?; ¿cuáles son las condiciones personales e institucionales que se requieren para llevarlos a cabo y lograr su cometido?; ¿qué características tienen en cuanto a su rigor teórico y metodológico?

En este libro encontraremos algunas tentativas de respuesta a estas y otras interrogantes, a partir de los puntos de vista, posicionamientos teóricos y experiencias de doce profesores-investigadores que analizan, cuestionan y comparten la idea de que la mejora cualitativa de los aprendizajes de niños, jóvenes y adultos requiere de profesores que, bajo condiciones institucionales favorables y a través de múltiples perspectivas de formación profesional, desarrollen tareas de investigación en sus ámbitos de intervención para superar prácticas rutinarias, individuales, insatisfactorias y centradas en la mera transmisión de conocimientos, al tiempo que reflexionan sistemáticamente en el sentido que tiene su labor como educadores.

De los imaginarios a las posibilidades de praxis está estructurado por una decena de capítulos que abordan el vínculo docencia-investigación en los procesos de formación docente desde cuatro ámbitos: a) políticas de investigación y formación de profesores; b) formación para la investigación; c) papel de la investigación en la formación de profesores; y d) experiencias de colectivos docentes y proyectos de cambio educativo. Con ello se pretende brindar una visión general de los países de la región latinoamericana y especialmente de la Universidad Pedagógica Nacional de México, institución dedicada a la formación continua de profesionales de la educación, concretamente de profesores en servicio, directivos y otros agentes que desempeñan funciones técnico-pedagógicas en los diferentes niveles del sistema educativo. Por la amplitud y densidad de contenidos, expongo de manera sintética las principales ideas de los autores.

En el primer capítulo, «Políticas de formación docente e investigación educativa en Argentina», Miguel Ángel Duhalde y María Sormanni destacan con ideas claras y fundamentadas las tensiones generadas entre la formación docente y la investigación educativa en el contexto

argentino, en un marco de conformación de redes sociales de docentes y colectivos escolares. Este trabajo abarca cuatro ejes de debate: 1) organización y proceso de trabajo docente en los institutos superiores; 2) redefinición de las dimensiones de la «formación permanente» e «investigación educativa»; 3) evaluación de las políticas educativas en la formación docente; 4) tensiones que se generan desde las experiencias alternativas de formación docente a partir del trabajo en redes y colectivos escolares.

En «Qué es esto del maestro investigador en América Latina», Graciela Messina, participante en varios talleres de investigación educativa en la UPN de Zacatecas, retoma su experiencia como maestra-investigadora y expone con detalle y agudeza crítica las circunstancias y razones por las cuales el maestro investigador tiene que recuperar «su posibilidad de pensarse y crear condiciones para la reflexión del otro, en todo momento y lugar». El interés es generar preguntas acerca de una pedagogía en construcción centrada en el sujeto, el testimonio y la memoria, desde una visión optimista y de confianza en los avances de los maestros y en la posibilidad de cambio. El documento ofrece un panorama de la situación que se vive en el escenario educativo latinoamericano, y los antecedentes que dieron origen a la consolidación de la figura del maestro investigador como una alternativa para trascender su papel de transmisores de conocimientos.

En el tercer capítulo, «Formar-se en investigación. Modos de relación y saberes de la experiencia», Luz Jiménez de la UPN de Torreón, Coahuila, toma como eje de análisis el programa de la Maestría en Educación: Campo Desarrollo Curricular como una alternativa a las tendencias profesionalizantes que inducen a los profesores a «formarse» mediante la adopción de innovaciones externas y teorías o discursos que orientan sus prácticas desde una visión descontextualizada y genérica de las reformas educativas. La autora realiza un proceso de metacognición sobre las mediaciones y formas de relación de quienes asisten a este programa, y narra su experiencia con ocho profesores de educación básica que se graduaron bajo su dirección, evocando distintas formas de acompañamiento y estrategias para problematizar. Jiménez señala que la investigación realizada por estos profesores contribuye a la construcción de andamiajes para la acción colectiva y a replantear el sentido de la formación. En definitiva, un trabajo que abre diversas líneas de discusión y enriquece el conocimiento de esta temática.

En «La investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas (1992-2011)», el autor de estas notas introductorias se propuso recuperar los principales cursos de acción que sentaron las bases para fomentar la cultura de investigación en la Unidad Zacatecas de la UPN. Se mencionan los principales logros, programas y acciones en los casi 20 años de este proceso, así como los obstáculos que han impedido consolidar esta función sustantiva. El análisis expuesto, producto de la consulta documental, la entrevista a profesores y exdirectivos y la coordinación de programas en materia de investigación educativa, representa un punto de referencia para que otras instituciones formadoras de docentes y otras Unidades UPN del país realicen estudios análogos para comparar y conocer en qué medida la situación descrita coincide o difiere de su propia realidad y cuáles particularidades acentúan o han resuelto los problemas señalados, pero principalmente para aprender de los errores y hacer de la investigación educativa una parte fundamental de la vida académica.

Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez, en «El papel de la investigación sobre la práctica docente en la formación de los profesores», plantean la problemática de una investigación educativa que apunte a la comprensión reflexiva de la práctica docente, así como las dificultades que enfrentan los profesores de educación básica para concretar proyectos de investigación. A su modo de ver, las recientes aportaciones de diversos estudios sobre formación ponen de relieve cada vez más la centralidad del sujeto, de allí que propongan una definición de formación que no se reduce a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, sino que incluye un conjunto de procesos psíquicos subjetivos (afectos, deseos, imaginarios). Bajo esta perspectiva, señalan tres temas que han sido objeto de debates, investigaciones y propuestas: la profesionalización de la docencia, el análisis de la práctica docente, y el vínculo entre docencia e investigación. Acerca de este último, coinciden en que los grupos de reflexión representan la opción más apropiada para favorecer dicha articulación, por ser una forma privilegiada de problematizar que implica un proceso de *elucidación*. Finalmente, advierten sobre el riesgo de que la investigación se convierta en un medio de control y modelamiento de los profesores.

En el sexto capítulo, «Docencia investigación en la necesidad globalizadora desde un currículum oficial nacional», Óscar Eligio Villanueva analiza e interpreta los contenidos curriculares de los 41 programas

de las asignaturas del Plan de Estudios 1997 de educación primaria de México, a la luz del concepto de necesidad y posmodernidad, en el contexto global y local. De acuerdo con Villanueva, si bien la relación entre investigación y docencia abre escenarios profesionales y democráticos, actualmente oscila entre un proceso de extinción y un estado de excepción. El autor señala las carencias que presenta el plan de estudios mencionado, pues afirma que en él están ausentes los procesos didácticos de la lectura y la escritura, así como la interpretación pedagógica; además, es notorio el desorden curricular y las diversas inconsistencias en el perfil de egreso, en los procesos didácticos y de formación, y en la evaluación de aprendizajes y currículum. A lo largo de estas interpretaciones, se abren diversas interrogantes que cuestionan la posibilidad de que los futuros estudiantes enfrenten con éxito los desafíos intelectuales y desarrollen habilidades para la investigación científica, pues no existen las condiciones adecuadas para la valoración y construcción de procesos de aprendizaje profesional de la docencia.

Por su parte, Luis Manuel Aguayo en «Investigación didáctica y formación. Los conocimientos y/o praxeologías del profesor», plantea que el enfoque por competencias que suscriben las recientes reformas en la educación básica de nuestro país ha generado una confusión y trivialización de los conceptos propios de los campos didácticos, especialmente el de *situación didáctica*, por lo que se pregunta si la noción de competencias arriba a un campo de la formación carente de conceptos que evoquen al desempeño, o si los conceptos construidos en el campo de la investigación brindan explicaciones más cercanas a la realidad que el de competencias. Alrededor de estas y otras preguntas, analiza la relación entre investigación, didáctica y formación, nutriéndose de las aportaciones conceptuales de la didáctica de las matemáticas desarrollada en Francia por Brousseau y Chevallard, en particular de su concepto de «transposición didáctica», motivo de un minucioso examen por parte del autor, quien también afirma que «los conceptos derivados de la relación entre investigación y formación, son herramientas conceptuales más refinadas y con mayor especificidad que las competencias». La articulación de constructos tales como saberes, praxeologías del profesor, dignidad epistemológica, conocimiento del profesor, reflexión-acción y aproximación cognitiva, permiten retomar la dimensión didáctica, y amplían y enriquecen la discusión.

En el octavo capítulo, «Innovar e investigar desde la colegialidad docente como proceso de formación permanente», Jessica Rayas documenta los procesos de configuración y significado de tres colectivos de profesores de educación primaria de la Región Lagunera de Coahuila, y los proyectos de innovación educativa que se implementaron para favorecer el desarrollo de los estudiantes que cursaron en la UPN la Licenciatura en Educación Plan 1994. Rayas asevera que actuar de manera colegiada implica una modalidad de formación que va más allá de lo didáctico y pedagógico, esto es, una formación para la reconstrucción social que implica asumirse como profesionales de la educación, adoptando formas específicas de ver la realidad social y educativa. Al analizar los procesos de colegialidad de los docentes, resalta el desarrollo de actitudes como el compañerismo, la responsabilidad, el compromiso, la solidaridad, la seguridad, la ayuda mutua y principalmente el acompañamiento como una construcción simbólica que proviene de los esquemas de percepción de los profesores y propicia no sólo el aprendizaje reflexivo, sino acciones de investigación. Las ideas expuestas concitan a revalorar la importancia de la colegialidad como un componente de la formación y de la investigación, aspecto que apenas comienza a explorarse en México.

En «Una experiencia con profesores que investigan su práctica», Víctor Fernández ilustra las peculiaridades del colectivo de profesores «Huaricho» de la escuela primaria rural «Cristóbal Colón» en el municipio de Huanusco, Zacatecas, y documenta la manera en que los actores de este centro escolar reflexionan, investigan, inventan y han propiciado cambio educativos entre 2004 y 2011. El trabajo enfatiza las especificidades de la investigación realizada por los profesores con respecto a los investigadores especializados, y sostiene que la profesionalización docente en, para y desde la situación del trabajo es viable si se toman en cuenta el interés deliberado por cambiar, la apertura al diálogo con conceptos que ayuden a ordenar la experiencia, el liderazgo compartido, condiciones institucionales que no impidan la innovación, y un agente que anime y acompañe en la aventura del cambio. Fernández reflexiona sobre los cambios sociales actuales que afectan la dinámica educativa, y propone a modo de ruta metodológica diversos momentos para que los profesores investiguen su práctica, recalcando la importancia de los proyectos construidos en equipo con metas comunes y propósitos claros.

Hugo Ávila Gómez, en la última colaboración, «Investigación cualitativa: Dejar constancia de la vida, de lo que nos duele y de nuestra capacidad de alegría», manifiesta como profesor de bachillerato su interés y búsqueda por encontrar nuevas formas de enseñar y de aprender que se conecten con las necesidades educativas y circunstancias actuales de los jóvenes. Ávila Gómez suscribe la validez de la investigación cualitativa, porque nos ayuda a penetrar en la realidad estudiada, aporta sentidos a lo sucedido, activa preguntas y permite comprender lo que la experiencia tiene que decirnos; representa además un medio para describir y descubrir el significado que se vive en los centros educativos. En su trabajo advierte que nuestra mirada, oído y lenguaje perdieron la capacidad de captar la belleza natural y social que se expresa en los cantos, las risas, la algarabía y las palabras de los estudiantes. ¿Cómo evadirnos de la influencia del régimen escópico del «show», cómo escuchar los sonidos de la realidad y la voz del otro? Este escrito nos incita a repensar las vivencias, «sentir la vergüenza de los errores, las limitaciones, las culpas y las inconsistencias propias». Investigar significa para Ávila afirmar las ganas de vivir y despertar a la experiencia, tomándola como objeto de estudio.

Como se puede apreciar, en estas diez colaboraciones, más que respuestas definitivas, verdades o nuevas prescripciones, se generan preguntas que abren diversas vertientes analíticas y posibilidades para que los profesores y formadores de docentes amplíen sus perspectivas de desarrollo profesional, y se pregunten a su vez si la investigación del trabajo docente es inherente a la labor educativa que desempeñan, o bien un campo privativo de los expertos, y cuáles de sus finalidades convergen, difieren o son complementarias; de igual forma es pertinente cuestionarse acerca de las condiciones personales, éticas e institucionales necesarias que permitan conjugar los procesos de formación, docencia e investigación.

Para complementar esta introducción, en las siguientes líneas planteamos algunas ideas acerca de las diferencias y similitudes entre la investigación educativa como oficio especializado y aquella que tiene lugar en el campo de la docencia. Asimismo exponemos algunas condiciones institucionales que los profesores deben tomar en cuenta al momento de emprender proyectos de cambio educativo a nivel individual o en sus centros escolares.

¿Investigación y docencia, finalidades distintas?

Si bien la investigación y la docencia son dos procesos diferentes, y la labor fundamental del maestro es la enseñanza, esto no quiere decir que sean incompatibles, si se diferencia apropiadamente la finalidad y las condiciones necesarias de la investigación en el campo de la docencia con respecto a la que desarrollan los investigadores educativos. En este sentido, consideramos que uno de los obstáculos que ha impedido una adecuada articulación entre ambas funciones ha sido la confusión en la manera de entender los procesos de formación docente y los procesos de formación de investigadores. Desconocer este hecho conlleva el riesgo de emprender proyectos de cambio educativo cuyas posibilidades de desarrollo se verán limitadas, o en definitiva condenadas al fracaso.

Partimos de que en su acepción básica la finalidad de la investigación social y educativa desarrollada por agentes especializados consiste en aportar nuevos conocimientos que expliquen las causas que influyen o determinan los fenómenos educativos, así como contribuir al desarrollo de la teoría educativa, pues en este campo de estudio se requiere comprender el papel que juega la sociedad, saber cómo aprenden los niños, jóvenes y adultos en los sistemas escolares o extraescolares, y conocer los diferentes modelos de enseñanza en los cuales son formados los profesores para cumplir con su papel como educadores.

Sin embargo, la educación también es una actividad práctica a través de la cual los profesores ponen en juego los conocimientos y principios de las teorías educativas, así como sus saberes didácticos y pedagógicos adquiridos durante su formación inicial y desarrollo profesional. Por ello es razonable que reflexionen e indaguen en su forma de actuar frente a los problemas de aprendizaje de sus alumnos y otras situaciones conflictivas que se viven en el aula y centro escolar o fuera de éste, en el caso de la educación no formal. En otras palabras, si entendemos la investigación en un sentido amplio como una actividad cognoscitiva de análisis y reflexión que se realiza sobre un problema práctico y que precede a una determinada intervención en la realidad, es deseable que el profesor reflexione e indague en los problemas que se derivan de su quehacer docente.

Esto no significa que la investigación de los profesores tenga menor importancia y validez respecto a la que realizan los investigadores

educativos, sino que es diferente porque su centro de atención obedece a la especificidad propia de las actividades docentes. En efecto, la naturaleza de los problemas que suscitan el interés de los profesores es de carácter práctico, esto es, dificultades por resolver que si bien requieren comprensión y reflexión, tienen como preocupación central poner a prueba nuevas acciones. En palabras de Gauthier, «los problemas prácticos son problemas acerca de lo que hay que hacer, [...] su solución solo se halla haciendo algo».[2] En cambio, la preocupación que mueve a los investigadores o especialistas es explicar y generar nuevos conocimientos sobre la educación, ya sea para refutar o enriquecer las teorías existentes, formular nuevos problemas, constructos, probar hipótesis, etcétera.

En ambos casos se trata de actividades de diferente índole, y por tanto sus finalidades y procesos son distintos. En la formación docente se trata de que los profesores sean capaces de discernir entre distintos paradigmas de investigación social y educativa, así como adquirir los conocimientos y habilidades en el empleo de técnicas de obtención y análisis de datos, para estar en condiciones de examinar sus prácticas docentes y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo la evaluación del desempeño de sus alumnos; así pues, la finalidad de la investigación en el ejercicio docente es reconocer situaciones que los profesores juzgan problemáticas e insatisfactorias, para planificar y movilizar acciones que les permitan conocer y mejorar los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

En el segundo caso el interés es formar investigadores dedicados al estudio de la educación a partir de diversos problemas y objetos de conocimiento desde un enfoque interdisciplinario que incluye la sociología, la psicología, la economía, la antropología; por lo general, los investigadores especializados llevan a cabo su tarea sin implicarse con los educadores más allá de su interés por obtener los datos necesarios y cumplir con los objetivos de la investigación. La investigación se concibe entonces como un medio para generar procesos que favorezcan el desarrollo de la práctica profesional y generar saberes didácticos sobre los contenidos que se enseñan, y no solamente saberes constreñidos al ámbito escolar y formal, sino también de aquellos aspectos relacionados con el profesor como persona y sujeto social (afectos, emociones,

2 D. P. Gauthier en Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988, p. 121.

sentimientos, trayectorias de vida, imaginarios, subjetividades, etcétera) que influyen en su papel de educador y que por lo general son dejados de lado.

Además, vale decir que los maestros cuentan con un cúmulo de experiencias y conocimientos, un saber y saber hacer que constituyen una veta inagotable de problemas susceptibles de abordar y resolver. Este hecho nos conduce a señalar que el potencial innovador de los maestros y la fuente principal de problemas más significativos se encuentra en el análisis de la propia práctica docente, así como en el currículo que la orienta. Por ello, se requiere fomentar una cultura de la investigación no solo desde el exterior de la formación docente inicial y continua, sino al interior de los propios espacios educativos, de tal manera que se cuestione y trascienda el modelo dominante que se limita a una racionalidad técnica e instrumental que privilegia de manera acrítica y descontextualizada la transmisión de conocimientos. Pero autoanalizar la práctica docente y todavía más, la de otros profesores o agentes educativos no es una empresa sencilla porque, además de interés y voluntad, se requiere contar con apoyos institucionales sin los cuales las pretensiones de cambio educativo mediante la investigación terminan por desvanecerse y profundizar el carácter elitista de esta función. Nos referimos a:

1. Personal académico en las instituciones formadoras de docentes y en las instancias de la administración educativa que desarrollen proyectos propios, al tiempo que realicen procesos de formación para la investigación, para que los profesores adquieran competencias y habilidades teóricas y metodológicas que les permitan tomar distancia de los niveles de implicación con sus propias prácticas y cuestionar los imaginarios y mandatos que la sociedad les demanda.
2. Generar condiciones para trabajar en equipo y paulatinamente romper con el aislamiento, el celo profesional, la individualidad y la falta de comunicación entre los profesores, esto es, compartir experiencias y admitir sin descalificaciones la existencia de problemas en el ejercicio docente.
3. Disponer de tiempo suficiente no sólo para el estudio sino para obtener y analizar los datos que dan cuenta del quehacer docente, de las acciones planificadas y de las estrategias de evaluación de los procesos y resultados en los aprendizajes de los alumnos. De allí la importancia del trabajo en equipo y la distribución de tareas, así como incluir en la jornada laboral tiempo destinado a la investigación y formación, y proporcionar becas para los profesores-estudiantes que cursan estudios de posgrado.
4. Comenzar con proyectos realistas de cambio educativo (diagnósticos, descripciones, narrativas biográficas, observaciones) para aventurarse ulteriormente en proyectos de mayor alcance que busquen profundizar las relaciones entre teoría y prácticas pedagógicas.
5. Contar con lugares que reúnan condiciones mínimas para realizar las tareas de investigación y las sesiones de trabajo grupal (cubículos, salas, aulas, etcétera) con el equipamiento adecuado (iluminación, ventilación, mobiliario y equipo de cómputo).
6. Bibliotecas con acervo bibliográfico y hemerográfico suficiente y actualizado, así como acceso a Internet para consultar las bases de datos de bibliotecas nacionales e internacionales.
7. Acceso a fotocopiadoras, grabadoras, equipo fotográfico y de video, así como material de oficina.

Hoy día se les exige a los profesionales de instituciones de educación superior desempeñar actividades de investigación educativa. En primer lugar, mediante la adquisición de grados de maestría y doctorado para mejorar el perfil académico, y en segundo, estableciendo cuerpos académicos cuyo funcionamiento depende del desarrollo de proyectos de investigación en una determinada línea temática; ambos requerimientos están previstos en los Programas Estatales de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y en el Programa de Fortalecimiento y Mejora de las Unidades UPN (PROFORM). Por ello, no está de más insistir en que se trata de asumir la investigación de la propia práctica como un medio para mejorarla, sin pretender que todos los profesores por medios coercitivos se conviertan o adquieran el estatus de investigadores, aspiración por demás desmesurada e ilógica, sino asumir que el trabajo docente no excluye tareas de investigación y es posible realizarlas siempre que existan las condiciones adecuadas que, sobra decir, implica destinar recursos económicos a las instituciones formadoras de docentes.

Sostenemos que la articulación entre docencia e investigación debe fortalecerse desde la educación básica hasta la educación superior, porque la actividad docente no se reduce a la mera transmisión de conocimientos y pautas de comportamiento deseables, sino que implica despertar en los docentes y en sus alumnos el interés por analizar, cuestionar, refutar y poner en duda los saberes socialmente necesarios de los programas de estudio y de los propios docentes. Una enseñanza de calidad es imprescindible para sentar las bases de una educación y formación ciudadana que permita afrontar los problemas de una sociedad global, cambiante, incierta y cuyo modelo económico ha entrado en crisis, generando altos niveles de desigualdad, con todo lo que esto significa: pobreza, desempleo, exclusión social, violencia en todas sus manifestaciones y vulneración de los sistema democráticos.

Cierro estas notas introductorias no sin antes expresar mi gratitud y aprecio a todos los colegas que amable e inmediatamente respondieron a la invitación para participar en esta obra colectiva, permitiéndome un grato reencuentro académico y un acercamiento a sus ideas y experiencias educativas que ahora se hacen extensivas para su escrutinio público. Invito a los lectores a reflexionar, disentir, criticar o compartir los puntos de vista expuestos por los autores, para abrir un diálogo permanente que aporte nuevos elementos para esclarecer y enriquecer esta temática que aún dista de ser agotada.

Jaime Calderón López Velarde

POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Miguel Duhalde
María Sormanni

Políticas de formación docente e investigación educativa en Argentina[1]

Desconfíen del gesto más trivial y en apariencia sencillo. Y sobre todo examinen lo habitual. No acepten sin discusión las costumbres heredadas. Ante los hechos cotidianos, no digan: «es natural». En una época de confusión organizada, de desorden decretado, de arbitrariedad planificada y de humanidad deshumanizada [...] nunca digan «es natural». Para que todo pueda ser cambiado [...] reconozcan la regla como abuso. Y donde aparezca el abuso, pónganle remedio.

Bertolt Brecht, *La excepción y la regla*

En este artículo analizaremos las tensiones que se generan en la relación entre la formación en investigación educativa y la investigación en el campo de la formación docente. Presentaremos una breve descripción del contexto nacional y las políticas educativas en la Argentina, para después reflexionar acerca de las condiciones de realización, posibilidades y obstáculos de la formación docente vinculada a la investigación educativa, en aquellos ejes de discusión que consideramos más relevantes: a) organización y procesos de trabajo docente en los institutos superiores; b) redefinición de las dimensiones de «formación permanente» e «investigación educativa»; y c) evaluación de las políticas educativas en la formación docente.

Nuestro planteamiento se sustenta en los saberes que hemos podido sistematizar desde nuestra labor en organizaciones sindicales y en experiencias alternativas de formación docente a partir del trabajo en redes y la constitución de colectivos escolares. Ello nos permite construir una mirada particular que, lejos de ser una posición cerrada y acabada

1 Para el presente texto se han tomado como base documentos colectivos de la Confederación de Trabajadores de la Educación de República Argentina (CTERA) y la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE).

sobre el tema, incluye preguntas, interrogantes y debates inconclusos; por supuesto, solo es una de las posibles perspectivas sobre las tensiones que se generan entre formación docente e investigación educativa.

Características del contexto nacional: políticas de formación docente

Para caracterizar adecuadamente los aspectos centrales de la formación docente en Argentina, resulta pertinente reconocer que desde finales de la década del sesenta ésta ha sufrido una notable fragmentación, producto de sucesivas reformas políticas y cambios curriculares realizados de manera poco articulada, tanto a nivel nacional como en los ámbitos jurisdiccionales. El carácter fragmentario, heterogéneo y desarticulado de la formación docente se fue profundizando en las sucesivas décadas hasta llegar a su máxima expresión en los años noventa, periodo en el que, por un lado, se implementaron políticas curriculares centralizadas y planificadas exclusivamente desde el Estado nacional, y por otro, desde el punto de vista administrativo y financiero, se descentralizó el sistema de formación docente así como los demás niveles del sistema educativo, sin atender a un proyecto educativo nacional, integrador e igualitario.

En esa década de profundización del modelo neoliberal en educación, los institutos de formación docente pasaron por lo que se denominó «proceso de acreditación», en el que fueron evaluados con instrumentos que no hacían otra cosa que avalar este modelo que utiliza indicadores de calidad ajenos a la lógica educacional y reduce el análisis a las articulaciones de la educación con la economía. En dicha evaluación –entendida como mera «acreditación» –, los profesorados debían dar cuenta de la existencia de determinadas condiciones institucionales y curriculares que, desde esa perspectiva, se consideraban adecuadas para la formación inicial y permanente.

En este mismo escenario, se establecieron marcos regulatorios que determinaban nuevas «funciones» para estas instituciones de formación: capacitación e investigación. Sobre esta cuestión consideramos que es más conveniente pensar y hablar de investigación y formación permanente entendidas como «dimensiones» constitutivas del trabajo docente, y no como «funciones», ya que esta última categoría da lugar

a la posibilidad de anularlas según las condiciones o coyunturas; es decir, una función puede estar desarrollada desde una institución o no, ya que no es imprescindible. En cambio, hablar de dimensiones constitutivas de la formación docente impide pensar una independiente de las otras, y lleva a la necesidad de integrarlas de manera tal que los cambios o transformaciones impliquen a todas ellas.

Asimismo, adscribimos la idea de «formación permanente en ejercicio» en lugar de «capacitación», ya que este último fue un concepto que el poder hegemónico utilizó para remitir a la idea de que hay que proveer de capacidades a alguien que no las tiene. En este sentido, hacemos un cuestionamiento a las perspectivas que ven la capacitación como una instancia separada de la formación inicial y que asumen, principalmente, la modalidad de cursos para «dotar» a los docentes de aquellos contenidos, habilidades, destrezas y actitudes que supuestamente necesitan para mejorar su desempeño profesional.

A partir del año 2006, con la sanción de una nueva Ley de Educación,[2] junto con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), se abrió un espacio a una política educativa que replantea la idea de un proyecto nacional para la formación y la educación superior diferente de lo que hasta ese momento se venía sosteniendo. De cualquier modo, cabe aclarar que en el marco nacional la concreción de estas políticas tiene un desarrollo desigual en cada provincia. Por lo tanto, la fragmentación y heterogeneidad todavía tienen un nivel de permanencia considerable, al punto que las posibilidades de pensar en una formación docente integral sigue dependiendo de las condiciones y decisiones que se toman en cada una de las jurisdicciones de las cuales los institutos siguen dependiendo administrativa y financieramente.

La posibilidad de construir un currículum de formación docente en correspondencia con un proyecto nacional es un importante avance colectivo respecto de las políticas neoliberales y neoconservadoras de los años noventa que exacerbaron el individualismo y la lógica del «sálvese quien pueda». Desde nuestra perspectiva, consideramos importante reflexionar en el *proceso de trabajo docente* en toda su complejidad; es decir, tener en cuenta de manera articulada las características del *puesto de trabajo docente* y las particularidades de la *organización escolar* que condicionan dicho trabajo. En tal sentido, es necesario analizar de manera

2 Ley de Educación Nacional N° 26.206.

integral qué hace el trabajador de la educación, cómo lo hace, en qué condiciones objetivas, y cuál es el sentido de su trabajo.

Organización y proceso de trabajo docente en los Institutos Superiores

Desde la convicción de que las instituciones escolares deben formar ciudadanos/as comprometidos con la democratización de las instituciones sociales y políticas de su comunidad, capaces de intervenir en la transformación de la realidad, sostenemos que la organización de los institutos de formación docente necesariamente tiene que favorecer la construcción de una cultura organizacional democrática, crítica y participativa. Esta forma de organización debe interpelar aquellos modelos escolares autoritarios y romper con la lógica fundacional e históricamente constituida que asigna a la escuela el limitado papel de transmisora del conocimiento elaborado por otros y a la formación docente la función de preparar profesores bajo ese modelo.

Pensamos que es necesario modificar las formas de gobierno que caracterizan actualmente a los institutos educativos en la Argentina y propiciar formas colegiadas de conducción educativa, tanto a nivel institucional como jurisdiccional. Es decir, generar dispositivos deliberativos y democráticos que garanticen la participación efectiva de todos los sujetos del sistema en la toma de decisiones y definiciones de las políticas educativas de nivel superior.

Asimismo, creemos que la organización del trabajo escolar en estas instituciones debe afirmarse en el reconocimiento de los y las educadoras como protagonistas del diseño, organización y dirección de los procesos pedagógicos de enseñanza y de aprendizaje entendidos en toda su complejidad. Es importante construir proyectos institucionales que incluyan las voces de los docentes y estudiantes, y así constituir un espacio de referencia, intercambio y reflexión sobre las diversas problemáticas educativas y sociales. Este modelo de formación necesita de la consideración de los tiempos y espacios adecuados para que los docentes realicen la diversidad de tareas que componen la actividad educativa, tales como las de planificación, formación permanente y en ejercicio, investigación, evaluación, coordinación pedagógica, entre otras.

Lamentablemente, el actual modelo de organización laboral y los diseños curriculares vigentes impiden que esto pueda realizarse plenamente, pues obedecen a un sentido individual, disciplinar y fragmentario. El salario docente permite constatar que, desde el punto de vista administrativo, el trabajo de cada profesor es reconocido casi exclusivamente por las actividades que desarrollan frente a los estudiantes, generalmente el dictado de clases. En este sentido, creemos que es vital redefinir el puesto de trabajo docente reconociendo las diferentes actividades que éstos realizan en las instituciones educativas, a los efectos de superar estas perspectivas reduccionistas que no hacen más que precarizar la condición salarial del educador al convertirlo en trabajo «por tanto».

Redefinición de las dimensiones «formación permanente» e «investigación educativa»

En el contexto actual, resulta bastante difícil inscribir la formación permanente y en ejercicio y la investigación educativa en un proyecto político de formación superior, debido a que dichas dimensiones aún carecen de definiciones políticas claras, sostenidas e integrales, ni a nivel nacional ni jurisdiccional.

Desde nuestra perspectiva, consideramos necesario resignificar la noción de «capacitación» y transitar hacia la idea de «formación docente permanente y en ejercicio», una concepción que permita confrontar la lógica mercantil que en los últimos tiempos apuntó sistemáticamente a descalificar la profesión y el trabajo de enseñar, convirtiendo el conocimiento en mercancía. La formación permanente y en ejercicio debe ser entendida como un derecho laboral de todos los trabajadores de la educación; por lo tanto, no puede existir ninguna excusa ni pretexto para demorar la implementación de políticas públicas que habiliten procesos gratuitos de formación docente. Menos aceptable aún resulta que desde el Estado se sostengan políticas que atenten contra el derecho a la formación, anteponiendo –como se ha venido haciendo desde los años noventa– el parámetro presupuestario y financiero que responde a lógicas de mercantilización del conocimiento y privatización de la educación.

Asimismo, consideramos que no tienen legitimidad las propuestas de formación diseñadas sólo desde los centros de poder, sin la partici-

pación de los trabajadores y trabajadoras de la educación organizados gremialmente, pues esto va en contra de la democratización educativa. La formación no puede estar diseñada desde la necesidad de lucro propia de los empresarios, ni por el instrumentalismo de los técnicos-funcionarios o por una combinación de ambos. Esto significa, entre otras cuestiones, que la formación en ejercicio y gratuita debe ser parte de políticas públicas nacionales y provinciales acordadas en los respectivos ámbitos paritarios.

Cabe recordar que en las últimas décadas no ha existido una política pública sistemática de intervención activa en los procesos de formación permanente y en ejercicio. En contraste, el mercado y la privatización han avanzado enormemente en este terreno: el hecho de que la formación permanente esté privatizada y que las principales referencias curriculares estén reguladas por las directivas ministeriales y por la industria editorial implica que los y las educadoras hemos perdido la posibilidad de incidir en las orientaciones curriculares y que nuestra autonomía de trabajo en el aula está severamente restringida.

La igualdad de oportunidades para la formación y la garantía de condiciones de trabajo dignas tienen que ser el punto de partida para que todos los educadores y educadoras puedan acceder y permanecer en los procesos formativos. La gratuidad es también otra condición necesaria; es prioritario avanzar hacia un modelo de regulación de trabajo docente que evite que las y los educadores terminen siendo los que financien con sus salarios las propuestas de formación.

La formación «en ejercicio» significa que el docente se forma mientras trabaja, mientras ejerce su profesión, con el reconocimiento salarial garantizado. Para ello, es necesario contar con regulaciones apropiadas para que estos procesos de formación sean sistemáticos y sostenidos, y tengan una organización en el tiempo y en el espacio que permita a los docentes permanecer implicados en las dinámicas de las instituciones a las que pertenecen.

Por lo que venimos planteando, la formación permanente y en ejercicio no puede ser discutida en abstracto, ni fuera de una política de transformación curricular y de organización escolar, ni de las demandas –entendidas como exigencias– de las comunidades educativas en las que se hallan insertas las escuelas. Esta discusión debe tener como referencia el modo en que dicha formación tensiona y resignifica la práctica escolar, entendida ésta como un conjunto de sentidos teóricos

y prácticos acerca de la educación, que es necesario visibilizar a fin de pasarlos por el tamiz de la reflexión colectiva.

En lo que respecta a la investigación educativa, sostenemos que se trata de un proceso que no acontece aislado o al margen de los condicionamientos históricos y sociales. Para fomentar e institucionalizar una cultura de investigación no basta con convocar a la presentación de proyectos temporarios ni con establecer contratos a término. Es necesario redefinir la estructura de la formación docente en su conjunto y trabajar sobre políticas que definan a la investigación educativa como una dimensión esencial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en las instituciones de educación superior, y entender su carácter necesariamente colectivo.

Incluir la investigación educativa en el diseño curricular de la formación docente implica el desafío de integrar dos tipos de prácticas que tienen lógicas y modos de operar diferentes: la investigación como práctica que produce conocimientos, y la formación que resignifica y reproduce los conocimientos que se producen socialmente. La posibilidad de construir un entramado curricular para la articulación de las prácticas pedagógicas y las de investigación favorece la constitución de sujetos educadores con las condiciones para enseñar contenidos específicos y al mismo tiempo para problematizar la realidad con la intención de producir conocimientos pedagógicos nuevos mediante la lógica de los procesos de investigación.

Pero la inclusión de la investigación en la formación docente no se resuelve sólo con un cambio curricular ni mucho menos con una simple inclusión de contenidos de metodología de investigación en la carrera de grado. Si bien estas instancias son necesarias, la transformación radical de la formación docente estará garantizada en tanto se resignifique una cultura escolar que contenga la producción, circulación y apropiación crítica del conocimiento como práctica habitual y constitutiva de la propia formación.

Evaluación o investigación de las políticas educativas en la formación docente

En la década de los noventa se instaló en nuestros países una «cultura de la evaluación», planteada como beneficiosa en sí misma. Un

proceso nefasto, marcadamente alentado por los organismos internacionales de crédito (FMI y BM, entre otros), que promulgaban en sus innumerables documentos escritos que un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación era la piedra angular de las mejoras educativas. Esta concepción polémica de la «evaluación de la calidad educativa» desató un fuerte debate que continúa hoy día. Para retomar el tema de la «calidad de la educación» en el contexto actual, es necesario reflexionar sobre las rupturas y continuidades que existen con respecto a las políticas que caracterizaron a la reforma neoliberal.

Haciéndonos eco de esta discusión proponemos desmontar teórica e ideológicamente la impronta que pretende reflotar la idea de evaluar como acción externa y «sobre» el sistema educativo. Por el contrario, creemos en la importancia de pensar en dispositivos de evaluaciones sistemáticas, construidas desde las escuelas, a modo de investigaciones participativas y permanentes donde los docentes tengan un protagonismo tanto en la construcción de los sistemas de indicadores como en el análisis de los resultados, a fin de que éstos devengan en datos e información para el mejoramiento del sistema educativo y la superación de las situaciones problemáticas y de los obstáculos emergentes. Es decir, un sistema de investigación evaluativa que se convierta en herramienta política para la transformación y la emancipación de los sujetos participantes, y no en un mecanismo de ajuste o control por parte del poder hegemónico.

Las y los trabajadores de la educación, a través de nuestras organizaciones sindicales, vemos la necesidad de impulsar acciones para generar dispositivos de investigación evaluativa que no se centren exclusivamente en el rendimiento de docentes y estudiantes, sino en el análisis del sistema educativo como un todo complejo y en las políticas educativas como relaciones de poder en un contexto sociohistóricamente determinados. Es decir, vemos la necesidad de diseñar un modelo de evaluación permanente, sistemática, participativa, integral, formativa y no punitiva que permita poner en tensión las políticas educativas vigentes, a fin de comprender los elementos que interfieren en una supuesta baja de calidad de nuestro sistema educativo, superar sus falencias y dar cuenta de los impactos que las transformaciones educativas puedan tener en él. Un proceso de investigación evaluativa que, lejos de responder a estándares internacionales centralizados,

verticalistas y antidemocráticos, sea coherente con las necesidades e intereses del proyecto de país que quiera llevarse adelante en el marco de un nuevo escenario latinoamericano.

Como organización sindical, consideramos que es relevante resignificar, primero, lo que hoy se plantea como «calidad educativa», partiendo de la idea de que la educación no es un servicio sino un derecho social y humano. En tal sentido, más allá de «calidad educativa», creemos que es más relevante hablar de una «educación de calidad» para todas y todos. Así, pensamos que la calidad puede ser definida teniendo en cuenta un conjunto complejo de dimensiones, propiedades y atributos relacionados con los procesos de enseñanza, de aprendizaje, formación permanente y condiciones generales para el trabajo docente en las escuelas, que dan cuenta de un estado de situación en un contexto social determinado. Dicho estado de situación es el que permite analizar las posibilidades u obstáculos para construir una educación que, desde nuestra perspectiva, debe ser emancipadora, solidaria, democrática, popular, nacional y latinoamericana.

Por lo planteado hasta aquí, proponemos también hablar de «calidades» y no de «calidad», a los efectos de evitar las simplificaciones propias de los parámetros universales, y dar un sentido de historicidad a las diversas «calidades emergentes» en cada contexto social. Es decir, construir un sistema de indicadores que responda a las particularidades de los contextos geopedagógicos provinciales, nacionales, regionales, y no a lineamientos internacionales de evaluación.

Por último, consideramos importante hacer explícito el carácter político que todo proceso evaluativo conlleva, para no caer en el reduccionismo que ve en la evaluación un instrumento o un dato puro y objetivo. Si bien es necesario construir indicadores que den cuenta de los aspectos comunes del sistema educativo, estos deberán servir para el análisis global del sistema y no para promover políticas meritocráticas o clientelismos empresariales entre las instituciones.

A modo de conclusión

Luego de analizar la relación entre formación docente e investigación educativa, sostenemos que es necesario cuestionar el falso sentido de neutralidad de las prácticas formativas y de los saberes que circulan en

ella, desenmascarando los valores, sentidos e intereses que las clases dominantes han impuesto en nuestras sociedades latinoamericanas.

Asimismo, reconocemos la importancia de pensar en un proceso de formación y trabajo docente que legitime a las y los educadores como productores de conocimientos y favorezca la democratización de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones formadoras. Creemos en la necesidad de exigir políticas de formación para la educación superior que redefinan el puesto de trabajo docente, integrando dialécticamente la formación inicial y permanente, la investigación y la extensión comunitaria.

En este mismo sentido, pensamos que se deberían impulsar políticas educativas que favorezcan la creación y consolidación de instancias de formación docente con la modalidad del trabajo en red, con la intención de promover nuevas formas de cultura colaborativa entre las instituciones y entre las y los educadores. La experiencia de constitución de redes y de colectivos escolares que se ha desarrollado hasta el momento en América Latina da sobradas muestras de que estos modos de organización que integran a sujetos pedagógicos con diversas trayectorias de formación y variadas pertenencias institucionales, permiten el enriquecimiento de procesos de construcción y apropiación crítica del conocimiento y horizontalizan las relaciones, contribuyendo con la institucionalización de dispositivos de trabajo democráticos.

Referencias bibliográficas

AMSAFE, Asociación del Magisterio de Santa Fe (2008), «Jornadas Gremiales para el Nivel Superior», documento de discusión, www.amsafe.org.ar

Cardelli, Jorge (2000), «La formación docente en los últimos 20 años», en *Revista Cuadernos de Educación*, año 2, núm. 3, Escuela Marina Vilte CTERA.

Cardelli, J., DATRI E., DUHALDE M. (2002), *Docentes que hacen investigación educativa*, tomo 1, coedición Miño y Dávila Editores y Escuela Marina Vilte de CTERA, Buenos Aires.

Cardelli, J., DUHALDE M. (2004), *Docentes que hacen investigación educativa*, tomo 2, coedición Miño y Dávila Editores y Escuela Marina Vilte de CTERA, Buenos Aires.

Colectivo argentino de docentes (2009), *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*, Noveduc, Buenos Aires.

Colectivo argentino de educadores/as (2011), *Investigación educativa y trabajo en red. Relatos de un encuentro*, Docuprint, Buenos Aires.

CTERA, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2005), «Formación Docente», www.ctera.org.ar

CTERA, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2007), «Propuesta de la CTERA para el Consejo Nacional de Formación Docente», www.ctera.org.ar

CTERA, CNTE, CPC, AFUTU, FENAPES y LPP (2005), *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, CLACSO Libros, Buenos Aires.

CTERA, UDA, SADOP, CEA, AMET (2008), «Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares», Buenos Aires.

Graciela Messina

¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?[1]

Resumen

En este artículo se reflexiona acerca de qué es el maestro investigador, los imaginarios que lo rodean, los principios en los cuales se inscribe y las experiencias de vida con las que se relaciona. En tal sentido, el escrito trata sobre los siguientes temas: 1) el origen de este texto; 2) la categoría «maestro investigador»; 3) los fundamentos teóricos; 4) las posibilidades y los riesgos del maestro investigador; y 5) las perspectivas futuras del oficio del maestro investigador. El artículo se escribe, principalmente, desde la experiencia y la formación teórica de la autora, quien ha vivido y realizado investigaciones en diversas regiones de América Latina.

Palabras clave: maestro, maestro investigador, investigación, docencia, experiencia educativa.

Acerca de cómo nació este texto

Una invitación fue el origen de este texto. Una cita a ciegas, una invitación distante que llegó por correo electrónico, necesariamente descontextualizada. Sin embargo, desde el primer momento, el tema y el gusto por estar en Colombia, donde he trabajado en torno a los maestros investigadores y donde viven buenos amigos, me impulsó a participar. Este fue el camino que me llevó al Foro Pedagógico (Bogotá, noviembre del 2010). Como la invitación fue hecha varios meses antes, estuve dán-

1 Agradecemos a la revista *Actualidades Pedagógicas* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Salle de Colombia, su autorización para reproducir el contenido de este artículo que fue publicado en el número 57 enero-junio de 2011, páginas 15-32. Asimismo a Graciela Messina quien amablemente aceptó la reimpresión de su artículo de común acuerdo con los responsables de esta prestigiosa revista.

dole vueltas a la encomienda, apelando a la memoria y a la práctica en la que estaba envuelta en ese momento.

La conferencia venía asociada con una propuesta temática: hablar de «las tendencias y desafíos de la formación de maestros investigadores en América Latina». El primer ejercicio que hice fue cuestionar el *título* de la conferencia, como síntoma de una manera de pensar acerca del maestro investigador. Pensar en *tendencias* era volver al esquema de que existen procesos o maneras generalizadas de hacer las cosas; en consecuencia, creer que se pueden hacer observaciones generales, antes de mirar e interpretar pequeños gestos, singularidades. Pensar en términos de desafíos nos lleva a una categoría consagrada desde el modelo neoliberal, que obliga a identificar y eliminar eso que obstaculiza la consecución de un objetivo preciso, predeterminado, observable y evaluable. Preguntarse por la formación de los maestros investigadores era limitar el tema a la formación, olvidándose de la importancia de hacer genealogía… Entonces decidí ampliar el campo de la conferencia, reflexionando acerca de qué es el maestro investigador, los imaginarios que lo rodean, los principios en los cuales se inscribe, las experiencias de vida con las cuales se relaciona.

Por un lado, el maestro investigador no era una idea o un cuerpo teórico para mí, sino parte de mi experiencia, en un horizonte de mediano plazo, ya que desde la década de los noventa estaba trabajando en programas de formación de maestros investigadores. Desde ese momento, había pensado y escrito sobre el maestro investigador, el saber pedagógico, la formación, la sistematización. En ese marco, me parecía que tenía mucho que decir y, al mismo tiempo, que todo había sido ya dicho, debatido, reafirmado.

Por otro lado, de lo primero que me acordé al recibir la invitación fue de Michael Apple, a quien había escuchado —vaya coincidencia— justamente en Bogotá (2006). Apple negaba al maestro investigador, asignando a los investigadores la tarea de ser la mano que relata lo que le pasa al maestro. Apple, en un tono coloquial, había destacado que los maestros no tenían tiempo ni para ir al baño y que la propuesta de investigar era sumarle una carga más que no podían sobrellevar. Ante esta postura, me asombró tanto el silencio de los maestros que estaban escuchando la conferencia, que eran muchos, como mi propio fervor por plantear que el maestro estaba en condiciones de investigar e investigarse, sin necesitar a un investigador que fuera el mediador entre él y la realidad.

También mi propia historia se hizo presente. Había sido maestra investigadora aun antes de conocer esa categoría; simplemente había sido así, la investigación y la docencia habían estado unidas desde mis primeros pasos. Desde mis primeras *clases*, me salí del programa buscando que lo que iba a enseñar fuera real y tuviera que ver con la experiencia de los estudiantes; desde el principio disfruté enseñando, me dediqué a aprender antes que a enseñar y transité por otras disciplinas a fin de buscar una visión más amplia, más multidisciplinaria y, al mismo tiempo, vinculada con la experiencia, la mía y la de los otros.

En mis primeras clases de sociología en la universidad, relacionaba los temas del programa con hechos de la vida real, con una película, con una novela, con un texto de filosofía, con situaciones que había vivido. Recordaba mi experiencia como estudiante aprendiendo la vida de las abejas, sin entender para qué y a punto de salirme de la carrera por el sinsentido. Eso me afirmaba en hacer otra cosa. Sin ninguna referencia teórica, hice enseñanza reflexiva poniendo sobre la mesa mi experiencia, buscando que la experiencia de los otros fuera el ancla para lo que estábamos trabajando, promoviendo la construcción de conocimiento del grupo en su conjunto. Al mismo tiempo, hacía investigación social e intentaba compartir en las clases lo que estaba viendo en los proyectos en los que estaba trabajando. A poco andar, descubrí la investigación crítica, impulsada por la vergüenza que me embargaba después de mis incursiones por la investigación tradicional, cuando el otro se transformaba en un informante y finalmente en un dato. Más tarde, me dediqué a formar maestros investigadores, en particular desde dos espacios específicos: la investigación social, particularmente la investigación cualitativa, y la sistematización educativa.

En este contexto, en el cual el maestro investigador me era tan familiar, estaba tan cerca, tan naturalizado, me costó armar la conferencia. Revisé textos, todo me parecía demasiado obvio, ya dicho. Finalmente, me di cuenta de que había cambiado, que ya no pensaba igual. Llegó el día de hacerme presente en Bogotá. El primer asombro fue encontrarme con el grupo organizador, con el que tenía muchas más coincidencias que las que nunca hubiera imaginado, un grupo con una gran capacidad de pensar y escribir. Luego llegó la conferencia. Dije lo que dije. Cuando creí haber terminado, empecé de nuevo… Esta vez, pensaba con los que estaban allí: conferencistas, participantes, organizadores.

Al escuchar a los presentes en el foro, me quedó claro el camino reflexivo adoptado por mí. Había tomado posición, había narrado la historia *a favor*, había relatado desde dentro, desde el trabajo con los maestros que buscaban aprender y transformar las cosas, había logrado, sin pensarlo, salirme de la trampa de hacer una retrospectiva del maestro investigador desde fuera, donde el maestro investigador se volvía un tema y donde yo como investigadora adoptaba una posición *neutral*. Hable del maestro investigador desde mi propia condición de maestra investigadora, sin mencionar las posturas que lo negaban, que lo reducían a un ser confinado en el campo de la práctica, la aplicación y el oficio docente. Por el contrario, había asumido como punto de partida y como punto de llegada que el maestro investigador era un sujeto cuya legitimidad provenía de su práctica, de pensar su experiencia, de unir educación y política; en suma, un sujeto que se había construido a sí mismo «transformando el mundo».

Al mismo tiempo, había hecho un abordaje contextualizado en el que se presentaban las condiciones de su emergencia, expansión y crisis. Al escuchar a los otros, también entendí que el binomio tutor-semilla o las categorías de empatía y compromiso, todas ideas relativamente consagradas para hablar de la formación y el acompañamiento, me permitían pensar en la importancia de construir otras. De allí transité a cuestionar, incluso, la categoría *formación*, por el dispositivo de control y normalización que conlleva; esto implica repensar la idea tan corriente de que tal grupo o individuo necesita formación, es decir, que nos sentimos autorizados a cambiarlos, moldearlos, hacerlos a nuestra manera.

Cuando regresé a México, me encontré de nuevo con la pregunta ¿qué es esto de ser maestro investigador? Ahora siento que el tiempo transcurrido y las actividades que realicé desde mi regreso hicieron posible que pudiera desplegar en mayor grado mis reflexiones. Este texto es congruente con lo que dije en Bogotá el día de la conferencia y al mismo tiempo expresa algo diferente: expande algunos puntos, minimiza otros y sobre todo dice algo nuevo. La reafirmación en mí, una vez más, de que necesito tiempo para pensar y escribir y que justo eso es lo que me falta. Escribir me parece una suspensión temporal de la vida cotidiana, una tregua, un rasguño al tiempo lineal, un espacio que es necesario conquistar para arribar a un lugar de contemplación.

Cuestionando la categoría «maestro investigador»: esbozando preguntas

La pregunta acerca del maestro investigador, en particular qué se entiende por esa figura y cuáles han sido las huellas de su presencia en el campo de la educación latinoamericana, ha sido hecha una y otra vez en los últimos treinta años. La primera observación es que hablar de maestro investigador alude no solo a un tipo de maestro, que en una primera mirada parece más *completo* que el maestro a secas, sino que también establece una diferencia entre maestro e investigador, como si fueran dos tareas, dos funciones diferentes que se presentan separadas y que necesitan unirse.

Un punto por debatir es si necesitamos del nombre *maestro investigador* o la sola categoría *maestro* da cuenta de alguien dispuesto a aprender y enseñar, a explorar y transformar el mundo. En el sentido común o en un lugar donde se busca normalizar los sentidos, como un diccionario, maestro es alguien que enseña, una figura de prestigio y sabiduría. En un sentido más restringido, maestro alude a alguien que enseña y cuenta con un título o un saber certificado públicamente, ya sea por una institución o por una comunidad de práctica, como en el caso de los maestros artesanos.

Si recordamos a los grandes maestros de la humanidad, desde Platón y Jesús, hasta los más cercanos a nuestro tiempo, ellos fueron de suyo investigadores, hicieron la experiencia de investigación, ya que pusieron en cuestión la verdad oficial de la época en que les tocó vivir, compartieron sus enseñanzas y empezaron a crear un mundo nuevo, construyendo colectivamente maneras alternativas de ser, pensar y actuar. Si acotamos la observación a los pedagogos contemporáneos, Freire es claro cuando menciona que la tarea del maestro es crear las condiciones para que el otro se pregunte: «Insistamos no obstante en que el centro del asunto no está en hacer con la pregunta *qué es preguntar* un juego intelectual, sino vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad, testimoniarla al estudiante» (1986, p. 56). Y si preguntar es buscar, preguntar también es investigar e investigarse, indagando incluso acerca de la propia pregunta antes que obligarse a responder, volviendo sobre ella y revelando los sentidos, supuestos y direcciones presentes en la pregunta. Freire también nos recuerda que abordar lo que es preguntar, se puede leer como investigar, es una tarea funda-

mental en todo espacio de formación de los jóvenes que están estudiando para profesores.

En este marco, el maestro investigador se plantea como una aspiración compartida de la comunidad educativa. Asimismo, algunos afirman que el maestro es, *en esencia*, un investigador. Sin embargo, la esencia es una categoría metafísica que nos entrampa; antes que una esencia existe un ser en situación; en el contexto actual, la condición de maestro investigador es una posibilidad de construir antes que una esencia a la mano. ¿Hasta dónde el maestro investigador es una ilusión más, un deber ser, tanto para el modelo neoliberal como desde la educación popular? Aspiro a trabajar sobre esta y otras preguntas a lo largo del texto, construido a partir de mi propia experiencia como maestra y de la lectura de la experiencia de otros docentes, en diálogo con la teoría.

Me pregunto qué sucedió en el campo de la educación para que se hiciera necesario proponer un *maestro investigador*. En particular, me pregunto qué sucedió, desde el momento en que la escuela surgió como una institución especializada, para que el «maestro de la escuela», no otros maestros en un sentido más genérico, ocupara el lugar del funcionario, del ejecutor del sistema educativo. Qué pasó para que el maestro se separara de su posibilidad de pensarse y crear condiciones para la reflexión del otro, en todo momento y lugar. También me pregunto en qué medida en el presente la investigación, como tarea y como aspiración, se ha transformado en algo que legitima al maestro, lo hace *más maestro*, más competente, más imbuido de la racionalidad dominante. Al mismo tiempo, se establecen y separan dos formas de ser maestro: el maestro a secas, que se limita a enseñar y el maestro investigador.

Un punto por destacar es que los textos referidos al maestro investigador hacen mención a la investigación en el aula, definida como una apuesta, un espacio por conquistar. Sin embargo, la educación es mucho más que la educación formal, confinada en las aulas. ¿Qué sucede en los programas educativos no formales?, ¿acaso sus facilitadores o instructores no pueden incluirse en este debate acerca del maestro investigador?, ¿acaso no es importante crear condiciones para que los facilitadores de los innumerables programas educativos no formales observen, investiguen y sistematicen sus prácticas?

Otra tendencia generalizada es pensar la formación del maestro investigador principalmente desde la universidad o la escuela normal,

desde talleres de reflexión, cursos o asignaturas de investigación inscritos en una línea curricular referida a la práctica profesional y en particular a la formación inicial. Queda abierta otra opción: pensar la formación del maestro investigador desde su lugar de trabajo, tanto en programas educativos formales como no formales, tarea que ha sido abordada a partir de la década de los noventa, si bien continúa siendo una postura minoritaria. Al mismo tiempo, se puede pensar la formación del maestro investigador no desde la práctica o desde la metodología de la investigación, sino desde un lugar donde teoría y práctica se integran y dialogan, donde se hacen presentes la filosofía de la educación, la sociología de la educación, la semiología, la sistematización educativa, etcétera.

Pero este artículo no pretende hacer historia del concepto de *maestro investigador* o la historia de cómo se fue construyendo la práctica del maestro investigador; tampoco se aspira a identificar tendencias o desafíos en relación con este tema. El intento es debatir junto con el lector cuál es el sentido de que haya emergido esta inquietud y esta experiencia dentro del campo educativo, y desde allí preguntarse cómo unir lo que ahora está separado, cómo establecer un horizonte cultural antes que una nueva prescripción, cómo recuperar las prácticas educativas, siempre políticas, de los maestros que han sido investigadores, aun sin ponerse ese nombre, pero sí contando con la disposición de ser parte de una educación para y con el otro.

¿Desde dónde esta conversación?

Las referencias son inevitables. Escribo desde lo que hago y lo que pienso, inscrita en la perspectiva de aproximarme a la educación desde el binomio experiencia-sentido, dejando atrás los enfoques que conciben lo educativo desde el binomio ciencia-tecnología o teoría-práctica (Larrosa, 2007). La propuesta de Larrosa es justamente reivindicar la experiencia, dignificarla y comprenderla desde otro lugar, reconociendo que está ausente en nuestro acervo de conocimiento, ya sea porque la descalificamos como un saber menor o porque nos hemos vaciado de experiencia, por el horror o por el vértigo y la banalidad de la vida cotidiana.

> En ese marco, tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido. Y lo que he hecho, o he intentado hacer, con mayor o menor fortuna, es explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, lo que la palabra experiencia nos permite decir, y lo que la palabra experiencia nos permite hacer en el campo pedagógico. Y para eso, para explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, hay que hacer, me parece, dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia. (2007, p. 2)

Larrosa advierte que este camino es incierto, faltando incluso las palabras para hacer una pedagogía de la experiencia. Por eso también escribo desde una pedagogía en construcción centrada en el sujeto, el testimonio, la memoria; escribo desde un enfoque educativo que aspira al compromiso irrestricto con el otro, con la donación recíproca (Espósito, 2003), con la constitución de comunidades y la producción colectiva de conocimiento.

¿Quiénes son los maestros en la actualidad?

El maestro como encargado de la educación sistemática nació asociado con la escuela como una institución igualmente especializada, separada de la vida social. El maestro del sistema educativo emergió como un funcionario-carcelero, orientado a controlar y disciplinar. Sin duda, todos los movimientos de la pedagogía activa y de la pedagogía crítica cuestionaron este lugar, y aunque muchos maestros pudieron salir de ahí, otros permanecen en él. Los sistemas educativos de América Latina, orientados en el presente por la ideología neoliberal, han reducido al maestro al papel de un ejecutor de políticas que buscan la homogenización y la productividad educativas.

Al llegar a la escuela nos encontramos con una presencia significativa de maestros que se sienten presionados por la tarea diaria y los programas, que se limitan a cumplir y ejecutar. Al mismo tiempo, en

cada escuela que he visitado e investigado están aquellos maestros que quieren hacer algo diferente, que se comprometen con la tarea, que aman a sus estudiantes, que hacen todo lo posible en las condiciones que hay, sin esperar a que cambien para actuar, que no se justifican apelando a «no se puede, porque no hay recursos, porque el director o el supervisor…»

La investigación, entendida como desocultamiento y revelación, permite poner en crisis justamente la tarea del maestro carcelero-ejecutor, las reglas de la escuela y toda la lógica de la escolarización, en particular su expansión desde el auge del neoliberalismo. Sin embargo, en el marco de las políticas neoliberales se insiste en asociar investigación, formación y docencia, al mismo tiempo que se legitima una manera banalizada de hacer investigación. De acuerdo con Achili (2002), cada vez más se ha generalizado la idea de que la tarea de generar conocimientos nuevos se debe hacer en los países desarrollados porque ellos cuentan con los recursos, mientras nosotros nos limitamos a ser usuarios del conocimiento disponible, a aplicar, replicar, traer innovaciones y reformas desde otros espacios definidos como legítimos por las agendas de los organismos internacionales y de los gobiernos en turno. Esta manera de pensar la investigación sigue reduciendo la tarea del maestro a la ejecución de políticas y programas predeterminados desde un centro de poder. La única diferencia es que ahora el maestro debe además hacerse cargo de estudios rápidos, diagnósticos didácticos, aplicaciones de exámenes para evaluar el *rendimiento escolar* de los estudiantes.

¿Cómo se construyó el maestro investigador en América Latina?

El maestro investigador nace como una aspiración de los movimientos educativos libertarios, como alternativa a las lógicas autoritarias de las décadas de los setenta y ochenta. No es casual que los talleres de educadores hayan nacido en Chile, en el marco de la educación popular y como parte de la resistencia política a la dictadura de Pinochet. Tampoco es casual que Colombia haya sido un espacio privilegiado y temprano para la formación de maestros investigadores, en congruencia con la expansión del movimiento pedagógico y de una reflexión acerca del saber pedagógico, de la valoración de los conocimientos de los propios docentes. Las *expediciones pedagógicas* que se iniciaron en Colombia y

que luego se difundieron en otros países de la región, las comunidades de aprendizaje, las redes, las revistas y los foros acerca de los maestros investigadores, todos fueron indicios de que se estaba gestando otra manera de hacer y pensar la tarea de maestro, un estilo en el que importa el aprendizaje entre pares, compartir, la aceptación de lo imprevisto y lo indeterminado, la comprensión de la complejidad, la no reducción de la realidad a la teoría.

Al revisar la bibliografía disponible, los principios que giran en torno al maestro investigador en la actualidad incluyen desde el binomio teoría-práctica, mediado por la reflexión sobre los principios que fundamentan la práctica, el trabajo en equipo y la construcción de proyectos educativos, hasta la teoría como una referencia presente y necesaria, la formación permanente y la constitución de organizaciones o comunidades de maestros. Esos textos no dejan lugar a dudas: si queremos trazar un mapa conceptual en torno al maestro investigador necesitamos relacionar la práctica, la reflexión, la teoría y la organización, tanto localmente como en redes. El punto es si podemos avanzar un poco más con respecto a este sistema de relaciones, si podemos incluir nuevas categorías y referencias. En grandes líneas, el maestro investigador aparece y se consolida como una alternativa a:

- Un centro de saber y poder, representado en cada país de América Latina por los niveles centrales de los ministerios o secretarías de educación, en acuerdo con los organismos internacionales y los sindicatos docentes *amarillos*.
- El docente como sujeto individual, dividido, fragmentado y normalizado; el docente como mero portador del saber que transmite a otros.
- La formación docente como un proceso de atribución externa de la legitimidad, como profesionalización desde el centro, como formar algo informe, primitivo, inferior.
- Los programas masivos de formación, inscritos en las reformas neoliberales, que buscan homogenizar al maestro.
- Los acuerdos corporativos de los sindicatos docentes, aliados de los gobiernos neoliberales.

Desde la experiencia educativa y política de los maestros, se gesta tanto una práctica como una teoría acerca del maestro investigador. Al mismo tiempo, desde la academia se diferencia entre el campo intelectual de la educación y el campo de la pedagogía como un ámbito aplicado (Díaz, 1993). A partir de esta diferenciación, el maestro se concibe como un aplicador y la docencia como un oficio que no alcanza el nivel de profesión, postura que sigue vigente en algunos espacios académicos. De allí la importancia de debatir y comprender que la universidad no es el único lugar para hacerse maestro investigador, pues el maestro se hace investigador desde su propia práctica, cuando la mira, la pone en cuestión y busca transformarla teniendo como norte la educación liberadora.

¿Qué es ser maestro investigador?

En primer lugar, necesitamos pensar qué es para cada uno de nosotros el maestro investigador, si estamos concibiendo al maestro investigador como alguien que realiza estudios específicos, participa en concursos o fondos para ese fin, incursiona en proyectos de investigación preformateados, o bien como aquel maestro que se piensa y crea condiciones para que el otro se piense y piense el mundo, y desde allí busque su transformación; si estamos pensando en un maestro investigador como un sujeto aislado, que investiga como parte de un mandato de la burocracia o como un sujeto colectivo que aprende con otros.

Un punto clave es si el maestro investigador se limita a hacer estudios didácticos en lo pequeño o participa en proyectos educativos que aspiran a integrar a la comunidad escolar y a la comunidad circundante; aún más, si participa en estudios que tienen como horizonte la reconstrucción de las comunidades, si trabaja con otros maestros o cuenta con el acompañamiento de figuras externas a la escuela, como investigadores provenientes de centros académicos o de organizaciones de la sociedad civil. Nuevamente necesitamos preguntarnos si el maestro investigador está limitado al sistema educativo formal o lo pensamos como una alternativa para todas las experiencias educativas sistemáticas, y reflexionar de qué investigación estamos hablando, de una investigación crítica o de una investigación profesionalizante, externa, en la cual el sujeto está ausente.

A partir de las consideraciones anteriores podemos concebir al maestro investigador como una alternativa a:

- La investigación externa y profesionalizante.
- La profesionalización docente igualmente externa y jerárquica.
- Los maestros como seres aislados entre sí, que hacen su trabajo cada uno a su manera y con sus propios recursos, sin compartir sus patrimonios.
- Investigadores que trabajan aislados entre sí.
- La ruptura entre investigadores y maestros, y la ruptura entre el saber académico o teórico y el saber práctico.
- La educación como un procedimiento estandarizado, orientado por principios de eficiencia y eficacia.

Maestro investigador: para qué, posibilidades y riesgos

La pregunta fundamental es para qué estamos buscando ser y que otros sean maestros investigadores. Algunas respuestas exploratorias serían: con el objeto de simplemente investigar, haciendo estudios rápidos; para mejorar la práctica docente; para la producción colectiva de conocimiento; para la elaboración de relatos que contribuyan a la construcción de una identidad; para la creación de un nuevo orden cultural y político basado en la igualdad y el respeto a la diferencia.

Ante el interrogante de si es posible hoy día ser maestro investigador, propongo evitar las respuestas fáciles, dicotómicas, al estilo de sí o no, para llegar a respuestas que incluyan quién lo dice, desde dónde, bajo qué condiciones es posible, en qué medida es una demanda externa, sujeta incluso a las reglas de la escolarización y el control, o una propuesta de «justicia cognitiva» —parafraseando a Larrosa.

La reflexión acerca del maestro investigador lleva a preguntarnos por la relación local-global. ¿Queremos un maestro que dependa y reproduzca el conocimiento global, con todas las contradicciones de la sociedad llamada *globalizada*, o un maestro arraigado en lo local, que reconoce su experiencia, comprometido con su comunidad y, al mismo tiempo, consciente de la tensión global-local y de las pretensiones de la colonialidad y sus nuevas modalidades?

De acuerdo con De Sousa Santos (2006), la ciencia social se sigue haciendo y legitimando desde el Norte: ellos nos estudian, mientras nosotros estudiamos lo propio, lo local, el Sur; ellos hacen teoría de la

democracia, mientras en el Sur se han hecho interesantes experiencias democráticas. En el mismo sentido, el Norte niega el conocimiento que se ha producido en el Sur. De allí que este autor destaque que «no es fácil desarrollar un proyecto internacional fuera de los centros hegemónicos, pues vivimos mucho dependiendo de sus autores» (2006, p. 18).

De Sousa afirma que esta relación de subordinación genera que muchas experiencias del Sur se tornen invisibles y no se legitimen; esto implica un *desperdicio* de experiencia social, la cual, justamente, muestra que existen alternativas de transformación, mientras desde la teoría se nos dice que no hay nada que hacer. Este tipo de racionalidad, que el autor llama *indolente* o *perezosa*, se caracteriza por contraer el presente, deja de lado experiencias, homogeniza, establece jerarquías, reduce en función de sus intereses, mientras que expande el futuro, que se presenta como predeterminado, igual para todos, siempre en expansión. La propuesta de De Sousa es la contraria, expandir el presente dando cuenta de estas experiencias sociales invisibles y contraer el futuro en el sentido de pensar que es necesario cuidarlo para generar un cambio significativo y posible a favor de la igualdad. De esta manera, el maestro investigador es uno que está en el presente, en la recuperación de su experiencia y de otras experiencias sociales que han sido vueltas invisibles.

Con base en estas reflexiones, podemos mirar con más claridad las posibilidades del llamado maestro investigador. En primer lugar, un sujeto construido de esta forma permite *instalar* la investigación en la escuela o en la educación no formal, no como un proyecto profesionalizante y separado del resto, sino como una manera de estar en el mundo, de hacer educación, de dejar de ser el maestro explicador, el traductor de teorías ajenas, para devenir en el que acompaña y permite al otro buscar. En segundo lugar, el maestro investigador es uno que hace posible la recuperación de saberes locales, que aprende de las comunidades y comparte saberes en un flujo de dar y recibir. En tercer lugar, el maestro investigador hace posible el empoderamiento de los sujetos, de sí mismo y de los otros. Finalmente, el maestro investigador adopta la escritura como un ejercicio de construcción de la subjetividad, como un proceso que regresa sobre el sujeto. El maestro investigador puede ser aquel que escribe no *para reportar*, para hablar de algo que está fuera, sino que expresa y reconstruye su mismidad como algo en movimiento.

Sin embargo, una experiencia así tiene riesgos. Antes que nada, la banalización, hacer como si fuéramos maestros investigadores, ha-

cerse parte de un club, de una red, creerse diferente y mejor que los otros maestros. En segundo lugar, la tendencia a justificar y reproducir prácticas tradicionales en nombre de ser maestros investigadores. En tercer lugar, la cooptación institucional por parte de un aparato tan poderoso y con capacidad de recrearse como la escuela. En cuarto lugar, los riesgos de incurrir en el *tallerismo*: importa más la actividad, el taller de maestros, la sucesión de talleres, la acreditación de éstos en vista de la carrera profesional, que el sentido de la tarea. Todos estos riesgos se inscriben en la lógica de la colonialidad.

Una mirada al campo educativo y social

El maestro investigador habita en un campo educativo y social en el que se mueve a *contracorriente*, en una sociedad globalizada, eufemismo empleado para nombrar a un universo excluyente o donde se incluye excluyendo. Es vital recordarlo. Al mismo tiempo, es notoria la creciente ampliación de lo militar y el desdibujamiento de las fronteras entre lo civil y lo militar, acompañado de una violencia desde o amparada por el Estado. La urbanización es cada vez más acelerada, hay crisis en el campo mientras las ciudades son cada vez más inhóspitas, ciudades tomadas. Las migraciones entre los países de América Latina o hacia los «países desarrollados» es otro factor de ruptura del tejido social. En consecuencia, la ciudadanía está cada vez más dispersa.

En el campo educativo, las principales reformas neoliberales son: enseñanza por competencias, evaluación del desempeño de estudiantes y docentes, escuelas que tienen que cumplir metas, innovaciones que se replican de un país a otro. Estas reformas centradas en la escuela «no tocan la escuela», pues más allá de promover el desempeño eficiente y eficaz, buscan homogenizar la educación, agobian a los maestros con múltiples programas especiales y los consideran meros ejecutores.

La experiencia de los maestros investigadores: los nuestros cercanos

Hace unos pocos años estuvimos acompañando a un grupo de maestros de escuelas telesecundarias de la Sierra de Puebla, México, trabajando con ellos en la sistematización de su práctica educativa. Los relatos que generaron fueron publicados en un libro colectivo en 2008. En el presente, son estudiantes de una maestría del sujeto que funciona en lo local, en la zona donde viven los maestros (comunidad rural aislada), donde trabajo como profesora. A partir de nuestra experiencia con estos maestros investigadores, observamos que a través del acompañamiento y el trabajo en grupo:

- Los maestros crecen, se hacen más sujetos, comprenden en mayor grado la realidad y a sí mismos, se expresan con mayor libertad, con mayor información, con mayor entendimiento.
- Los maestros se organizan en comunidades, haciendo del compartir y del aprendizaje *entre pares* un ejercicio clave; algunos maestros se asumen como los que comparten para orientar a sus compañeros, sin pretender imponer su posición.
- Los maestros escriben, se reconocen en sus escritos, valoran y comparten su experiencia.
- Los maestros se ven como productores de conocimiento, no como simples usuarios de teorías escritas por otros.

Sin embargo, en estos grupos de maestros todavía aparecen en algunos momentos las diferencias y las etiquetas, se presenta el miedo a la exposición, el silencio, no se comparte la experiencia, el habla se torna amenazante. En otros casos, el relato resulta anecdótico, *formateado* como un informe burocrático, referido al afuera.

Mirando hacia el futuro, desde donde estamos

Nuestra tarea como investigadores es concebirnos viviendo entre dos mundos: la escuela y la institución en la que trabajamos. Dos mundos que se pueden unir en torno a un proyecto emancipador. Entonces, vamos a la escuela sin verla desde otro lugar, sin pretender cambiarla por nuestra voluntad, sino como parte de un trabajo conjunto con los maestros.

La posibilidad de que ellos se constituyan como maestros investigadores va a depender tanto de las condiciones sociales y educativas, en el nivel macroestructural y en su propia escuela, como de su dispo-

sición individual y como colectivo docente. Nuestro acompañamiento también es parte de las condiciones; si nos vemos como tutores y a ellos como semillas, reproducimos una relación jerárquica.

Desde el principio, los maestros o los estudiantes para maestros ya son lo que van a ser. El acompañamiento emancipatorio no se limita a apoyar, entender, ser amable o empático, aunque supone todo eso; implica una ruptura radical con la relación jerárquica, con la diferencia dentro-fuera, centro-periferia, academia-escuela, saber académico-saber práctico, teoría y práctica.

La formación de los maestros investigadores se realiza en cualquier lugar, desde y en la universidad, en la escuela, en espacios de formación creados *ad hoc* en lo local, sea urbano o rural. Sin duda, existen condiciones que van en contra de ser maestro investigador: ambientes y autoridades que no permiten salirse de los esquemas preestablecidos, recursos escasos, espacios precarios, etcétera. Pero aun reconociendo que el sistema educativo opera como un gigantesco panóptico, existen intersticios donde el maestro investigador es posible, necesitamos pensar que es posible, hacerlo real, sin detenerse por aquello que no está listo: empiezo desde donde estoy y en las condiciones en que estoy, sin esperar a que cambien.

Ser maestro investigador es actuar, pensarse como alguien en movimiento, dispuesto a que las cosas resulten casi siempre de otra manera, dejando de buscar certezas o de *responder*, ya sea en términos de complacencia o de espíritu perezoso; implica comprender que la experiencia es efímera y fugaz, inasible en el momento de la creación. El maestro investigador es uno que está comprometido con los niños, los jóvenes, los adultos, que puede trabajar tanto en programas educativos formales como no formales, que está dispuesto a acompañar a todos los sujetos, adoptando como norte su autonomía y su realización. El maestro investigador no ve a sus compañeros de ruta como menores de edad, a los cuales se busca domesticar o normalizar, al contrario, busca promover la autonomía y la conciencia crítica individual así como construir comunidades de aprendizaje.

El maestro investigador está consciente de que su experiencia cuenta, sabe desde su experiencia que la teoría no es la única fuente de conocimiento, que puede dialogar con la teoría desde su experiencia, que ese saber no es menor que el saber académico. Este maestro sabe que sabe. Sabe que algunos saberes están legitimados y otros no, y que

su tarea es resignificar la ruptura entre saberes prácticos y teóricos, entre el maestro docente y el académico investigador.

Finalmente, el maestro investigador ni se acuerda de que es un maestro investigador, porque está ocupado politizando la vida cotidiana y la vida en la escuela, mirando desde una conciencia crítica eso que se presenta, integrando la política y la educación al crear condiciones para que él y el otro agudicen la mirada. En este sentido, el maestro investigador está comprometido con la expansión de lo público, la escuela pública, los espacios públicos en las ciudades, lo público en lo privado. Esto es una propuesta más amplia que verse como alguien que investiga su propia práctica o la de otros.

De este modo, el maestro investigador contribuye a una aspiración incumplida: hacer de la escuela una estructura de acogida, un lugar de hospitalidad, donde tiene lugar la donación de sí para que el otro sea, en vez de un espacio de normalización y control de las nuevas generaciones. En nuestro caso, acompañamos al maestro investigador para testimoniar, para crear condiciones, para que esté consciente de esa responsabilidad y ese vacío; también nosotros somos maestros investigadores que relatan la experiencia aceptando su fragilidad. A todos nos une el proceso de producción de conocimiento, la aceptación del saber como algo inacabado, las ganas de que esto cambie y la convicción de que algo estamos haciendo.

Hablando de la pedagogía del testimonio, Melich (2010) afirma que Primo Levi quería dar testimonio, pero a su manera, como homenaje a los que ya no estaban, y sin responder al deseo del periodista-investigador que solo veía en él una fuente de información que iba a impactar al gran público. Así, Melich construye una «ética de la compasión» y afirma:

> […] también nosotros podemos adquirir conciencia de lo que significa el testimonio leyendo a Levi, mucho más que repasando grandes tratados sobre la cuestión. Lo decisivo es resaltar el hecho de que dar testimonio es transmitir una ausencia […] El testigo da testimonio de un vacío […] sabe que tiene que dar testimonio de la imposibilidad de testimoniar (2010, p. 284).

De igual manera el maestro investigador es un ser que se relata y relata a otros. Al relatar creamos una nueva realidad, una realidad narrativa según Bruner (2002), en la que se otorga sentido a las cosas, una reali-

dad capaz de alterar la realidad: «mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso» (2002, p. 130). La manera como contamos nuestra vida incide sobre su desarrollo. De este modo, el maestro investigador es un narrador que viaja en el tiempo; anclado en el presente, resignifica el pasado y abre oportunidades de futuro.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2002), *Investigación y formación docente: interrogantes sobre la educación pública*, conferencia, Santa Fe, Argentina. Recuperado en junio de 2010 de: http://www.oei.es/.../formacion_docente_ensenanza_comprension_pogre.pdf.

Bruner, J. (2002), *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chanfrault, M. F. (s.f). *El sistema interaccional del relato de vida,* Tours, Universidad Francois Rabelais.

De Sousa Santos, B. (2006), «La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes», en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO. Recuperado en junio de 2010 de: http://www.clacso.org.ar/biblioteca.

Derrida, J. (2006), *La hospitalidad*, Buenos Aires, La Flor.

Díaz, M. (1993), *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali, Universidad del Valle.

Duch, L. (1977), *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.

Esposito, R. (2003), *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Freire, P. (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, La Aurora.

Larrosa, J. (2007), *La experiencia y sus lenguajes*, Conferencia inédita.

Melich, J. C. (2010), *Ética de la compasión*, Barcelona, Herder.

Messina, G. (2010), «Un enfoque abierto en ciencias sociales», Ensayo inédito para el Diplomado Mundos Juveniles, UNAM.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

María de la Luz Jiménez Lozano

Formar-se en investigación. Modos de relación y saberes de la experiencia

Cuando fui invitada a participar en esta obra acerca de *la relación entre docencia e investigación educativa en la formación de profesores*, intenté aventurarme en plantear razones epistemológicas y metodológicas a partir de la experiencia compartida en los Seminarios de Investigación –espacios particulares y expresiones de dicho vínculo– en la Unidad Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional. Pero la aridez de mis primeros trazos resultaba contradictoria con mi intención inicial: mostrar mi posición y perspectiva corporizadas, vivas, construidas en relación con otros; problematizar las condiciones en las que inscribo mi acción docente y las convicciones que la orientan; reflexionar en la producción intersubjetiva de los procesos dirigidos como investigadora y la experiencia de promover en los profesores «formar-se» para la investigación, lo que algunos pueden considerar una arbitrariedad o una ilusión, pero que ofrece a los participantes la posibilidad de implicarse en sus propios procesos formativos.

Decidí entonces escribir acerca de mi experiencia como tutora de la Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular, cuyos estudiantes son todos profesores. En este programa centramos la apuesta de la formación en acciones y rutas que los mismos profesores van trazando con la investigación, como un recurso de incursión en el campo y como estrategia autoformativa. Escribir sobre esta experiencia me coloca en mi propia trayectoria formativa. Me mueve a pensar en cómo nos hemos ido configurando en las tramas que se entretejen en el contexto particular en que nos declaramos «formadores», en las exigencias de profesionalización docente y en las experiencias compartidas entre los participantes.

Comencé este trabajo inquiriéndome y actualizando algunas formulaciones parciales presentadas en distintos encuentros, reflexiones que sostienen una toma de posición deliberada y defendida en la ac-

ción cotidiana, en los espacios compartidos, respecto de las finalidades formativas. Toma de posición frente a condiciones institucionales adversas, unas políticas de formación de docentes que las acentúan, y los discursos de las pedagogías de la profesionalización atravesándonos, pretendiendo dirigir *los modos de ser profesionales*. Toma de posición personal, también, respecto de la relación pedagógica y de los sujetos de formación que constituyen mi experiencia.

Cuestiono desde ahí las ofertas de profesionalización a que los profesores están sujetos, al margen de las particularidades de los contextos y poblaciones con quienes habrán de concretar las propuestas de reforma. Me cuestiono las relaciones y el acompañamiento a los profesores que eligieron inscribirse en nuestro programa, y me alimenta la *illusio* de que los espacios institucionales puedan transformar los modos de relación con los otros y con el saber, como experiencias autoformativas, a través de la implicación de quienes se forman.

Desde mi convicción en la importancia de la investigación para la creación de nuevos espacios y posibilidades, organizo mi exposición en torno a tres ejes: 1) los discursos y modelos vehiculizados por las pedagogías de la profesionalización, mediante los cuales se insiste en responsabilizar a los profesores de sus trayectos formativos; 2) comparto reflexiones sobre la experiencia y constitución subjetiva en los procesos de investigación alentados en nuestro programa de maestría; 3) esbozo algunas de las razones para impulsar la investigación como estrategia formativa dirigida a la construcción de una profesionalidad docente.

La Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular fue diseñada en 1997 como un proyecto local con cierto margen de autonomía, en la que los participantes ejercimos una dirección colegiada que posibilitó la expresión de contraposiciones, la apertura hacia la crítica, y un reconocimiento de los estudiantes como sujetos, actores-autores en la constitución de sí mismos como profesionales. Cuando comenzó el programa, las demandas de profesionalización se multiplicaban con las propuestas de modernización educativa, la diversificación de tareas y los compromisos impuestos en las dinámicas de las escuelas. En los correlatos de los profesores diversas inquietudes e intereses se expresaban refiriendo a la intensificación del trabajo escolar y las tensiones introducidas por los procesos de evaluación. Diez años después, otros profesores admitían abiertamente los condicionamientos de las prácticas escolares, impuestos en relación con los conocimientos y resulta-

dos esperados, dictados por los estándares nacionales.[1] Recientemente se ha agregado la conminación a construir formas de relación distintas, con la apertura a la intervención de diversas agencias en la escolarización, tanto a nivel macro en la estructura del sistema educativo, como en los microespacios escolares, exigiendo especialmente la presencia de los padres y su intervención directa en la organización escolar y los procesos pedagógicos.

En este contexto, la dinámica de reconocimientos en que se inscribe el trabajo y la formación de profesores produce nuevos criterios de validación del saber que actúan como dispositivos de control, «como modos de invitar a las personas a que reconozcan sus obligaciones morales» (Foucault, 1983: 239). A través de la evaluación, por ejemplo, se impulsa que los profesores reconozcan la necesidad de la *formación continua*;[2] la experiencia resulta ahora insuficiente y no es admitida como soporte del saber: ya no puede resolver las exigencias de la acción cotidiana ni salvar el cuestionamiento que representan las diversas formas de rendición de cuentas a que están sujetos los profesores.[3]

El desarrollo de proyectos estratégicos, la colaboración en la gestión de la escuela y la estructuración de nuevos saberes guiados por la evaluación, conjugan condiciones introducidas por las propuestas formales con la experiencia y capacidad de ubicación de los profesores. Las primeras los exhortan a participar en múltiples tareas, definen los resultados esperados, les imponen el ritmo y los criterios para evaluar y reconocer lo que se espera de ellos y de sus estudiantes; las segundas los llevan a discriminar y decidir. La exaltación de competencias y sa-

1 Durante 2007 y 2008, la Secretaría de Educación Pública convino la elaboración y validación de estándares para evaluar tres ámbitos: a) curriculares, b) desempeño docente en el aula, y c) gestión de escuelas. En el ciclo escolar 2008-2009, indujo la prueba piloto de éstos, en una muestra de 600 escuelas de diferentes niveles y modalidades en todo el país. La prueba continuó en el ciclo 2009-2010, coordinada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en una acción en la que participaron el Centro de Estudios Educativos A.C. (CEE), Servicios Integrales de Medición y Evaluación Educativa (SIEME), Heurística Educativa (HE), y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ésta última en la concreción operativa definiendo ámbitos de intervención e interventores locales (Anzúres, 2010).

2 «Los maestros necesitan desarrollar una cultura de la formación continua, entendida como la suma de actividades sistemáticas y regulares que les permita renovar sus conocimientos y capacidades de manera permanente, enfocadas a la mejora de la práctica docente y del aprendizaje de los alumnos, a través de procesos de profesionalización» (SEP, 2009).

3 En la reestructuración de las condiciones laborales de los profesores, la Alianza por la Calidad de la Educación ha introducido la exigencia de concursos de oposición para el ingreso, acceso y permanencia, y la certificación de competencias profesionales que deriva en la exigencia de la evaluación universal, así como la creación del sistema de formación continua y superación profesional de maestros en servicio, como tecnologías que definen el dispositivo vigente de profesionalización.

beres profesionales autenticados se ancla en la búsqueda de reconocimientos, y dispone a la adopción de nuevos esquemas y recursos como sustento de la profesionalización.

Una de las preocupaciones en nuestro programa de formación de profesores era cómo hacer de ese espacio una alternativa que nos permitiera situarnos en las transformaciones del sistema educativo en sus relaciones políticas, sociales y curriculares, construyendo desde la experiencia un modo de ser profesionales. La inserción de la investigación como eje de construcción y apropiación de saberes en el campo del desarrollo curricular fue planteada como contraposición a las tendencias «profesionalizantes» que impelen a los profesores a «formarse» para la adopción exitosa de innovaciones probadas en otros espacios, a aprender teorías o adoptar discursos que orientan prácticas y modos de concretarlas, desde una visión descontextualizada y genérica sobre la reforma necesaria en la escolarización. Nuestra apuesta a que otros modos de formación e implicación son posibles para dirigir la transformación de las escuelas, cobra vigencia en las condiciones introducidas por las políticas de evaluación universal a que estarán sometidos los profesores.

Problematizar los discursos sobre la profesionalización docente

En el contexto de reformas de las últimas décadas en México y en el mundo, se concibe a las escuelas como unidades que se gestionan a sí mismas tratando de atender sus demandas y promoviendo su continuo desarrollo profesional e institucional; la calidad del servicio que ofrezcan dependerá fundamentalmente –según los discursos oficiales– de su capacidad de gestión, y ésta de la profesionalización de los profesores y directivos.[4]

Desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992, a los programas estratégicos

4 Como eje de reforma, se busca impulsar una transformación integral de la organización escolar de la escuela básica que propicie, en los tres niveles educativos, el trabajo colegiado de docentes y directivos para asegurar el logro de aprendizajes por parte de los alumnos, acentuando la exigencia de profesionalización de la acción directiva mediante propuestas expresamente formuladas en correspondencia con las metas para la escuela, así como la evaluación para la permanencia, que independientemente de las posibilidades de ruptura con las pautas históricas que han definido los escalafones y medios para ocupar las claves directivas, introducen otros controles.

de Proyecto Escolar y Escuelas de Calidad, se ha ido «normalizando» el compromiso local de quienes están directamente implicados en la producción de las condiciones materiales que favorezcan la concreción de resultados en los múltiples programas desplazados hacia la escuela. En los Planes Nacionales de Desarrollo 2000-2006 y 2007-2012, así como en los Programas Sectoriales, se mantiene la línea de la participación de la sociedad en la gestión educativa.

Explícitamente se promueve el fortalecimiento del federalismo, mediante la aplicación del principio de subsidiariedad y la flexibilización de marcos normativos para estimular formas de vinculación entre la sociedad y las instituciones educativas que respondan a las condiciones específicas del medio local y regional (PND 2001-2006). El sentido pragmático de las reformas queda expresado en «fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas» (PROSEDU 2007-2012). La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008) desplaza a la escuela para colocar a la comunidad en el centro de las políticas educativas, y define la participación social como el eje para impulsar modelos de gestión estratégica y plena corresponsabilidad entre padres y maestros. Si en el ANMEB se apostó al protagonismo de los profesores, la ACE desplaza la apuesta hacia los padres de familia, exigiendo nuevas formas de relación entre ambos.

En estas coordenadas se han ido desplazando las agencias en las escuelas. Para los maestros, el reto de cambiar el control burocrático por la potenciación profesional para la acción, supone el fortalecimiento de una cultura escolar en la que sus actores promueven los cambios que de manera continua plantean los contextos e intereses locales (Hargreaves, 1996). El énfasis en el protagonismo y la autonomía promovidos desde el ANMEB se han traducido en propuestas concretas de gestión escolar que suponen el tránsito de un modelo estático formalmente prescrito, definido por pautas normativas y una estructura jerárquica sobre las que se construye la realidad oficial, hacia una estructura desde la cual los profesores han de definir en forma deliberada y colegiada sus proyectos de escuela y sus formas de acción, ahora en colaboración con los padres organizados en los Consejos Escolares de Participación Social.

Lo paradójico es que mientras se cuestiona al maestro como «sujeto» a la autoridad o a la definición de proyectos externos, para ofrecer la posibilidad de un maestro comprometido con su trabajo y con «la profesión», que decide la dirección de los procesos escolares y pedagógicos, la autonomía conferida fortalece tradicionales y nuevas formas de control. Los profesores son llamados a constituirse en actores de un proyecto propio ajustado a «cualidades» por cultivar que siguen siendo preestablecidas.[5] La retórica del profesionalismo promueve mayor responsabilidad y autonomía para los docentes, como generadores de valores que apoyen la creatividad y el razonamiento crítico, pero les requiere también mayor conocimiento y habilidades técnicas, cuya búsqueda desplaza la atención de las cuestiones sociales y políticas que subyacen al ejercicio docente y a la normalización (Popkewitz, 1996).

Responsables de su propia profesionalización, se conmina a los profesores a la colegialidad, como modo de acción y relación que supone autonomía en las decisiones y acción colectiva para mantener el sentido social y fines comunes de la escuela. Aunque las experiencias documentadas muestran que reunirse, identificar problemas, definir el futuro esperado, elegir estrategias y establecer compromisos constituyen procedimientos pragmáticos que los colectivos escolares llevan a cabo, acotando sus preocupaciones por el método para formular un *proyecto de escuela* o sobre las estrategias para concretar un programa, se ha restringido la reflexión a las cuestiones de dirección impuestas a través de proyectos y programas.

Investigaciones en escuelas de la región Laguna de Coahuila (Jiménez, 2003; Escobedo y Jiménez, 2009), muestran que entre las pautas culturales construidas está la de «atender a las disposiciones oficiales» o ejercer alternativas posibles como eludir o simular, buscar alianzas estratégicas o subsumirse. En un esquema interiorizado de autoridad externa, atendiendo a los marcos de relaciones micropolíticas (Jiménez y Perales, 2007), la definición de acciones prioritarias en el ámbito local compete a la dirección; a su vez, ésta recibe vertical y jerárquicamente de las «autoridades superiores» las directrices –cuando no el patrón

5 La intención es fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo (PND 2007-2012).

estricto– sobre cómo hacer las cosas (Ayala, 2005; Alva 2010). Las representaciones sobre la gestión, la colegialidad y la colaboración son asumidas por los profesores en un esquema normativo que opaca la propia experiencia y las situaciones vividas.

Formular un proyecto, implicarse en su concreción, defender propuestas específicas en suma de voluntades o intereses individuales convergentes, conlleva a valorar la condición de profesional frente a un dispositivo que aumenta el control mostrando una imagen de autonomía en el cómo hacer, mientras las finalidades del hacer quedan sin discutirse (Cullen, 2001). Desde las dinámicas que están produciendo una colegialidad impuesta, la multiplicación de responsabilidades, las exigencias de participación y evaluaciones intensificadas, los profesores buscan espacios que ofrezcan respuestas, soluciones prácticas, experiencias desplazables, liberación temporal (Escobedo Esparza, 2009a).

A su llegada a nuestro programa, los aspirantes enuncian con la intención de cursar una maestría la búsqueda de opciones para «mejorar sus prácticas» en términos de las condiciones y dinámicas enfrentadas en las escuelas. Prepararse, superarse profesionalmente, seguir aprendiendo, alude a las expectativas iniciales de los estudiantes por apropiarse de un corpus de conocimientos que les ofrezca alternativas viables a las tareas de enseñar y aprender, para «desarrollar competencias» en la mayoría de ellos, organizar y dirigir, o «desarrollar proyectos» en aquellos participantes situados como responsables en las escuelas.

Esas expectativas pueden entenderse también inscritas en las condiciones que la evaluación imprime a la carrera docente. Si bien las reglas han ido desplazando los modelos estructurados institucionalmente hacia la elección «a la carta»[6] de los espacios y opciones formativas, los discursos que definen los modos de ser profesional constituyen la plataforma en la que se justifica la exigencia de la formación continua escolarizada.

En las últimas décadas, la profesionalización de los profesores se ha ofrecido persuasivamente en el discurso formal y coercitivamente en la experiencia práctica. Las pautas discursivas que sostienen la necesidad de profesionalización docente aluden a la profesionalidad como base de un ejercicio responsable; pero las pautas históricas han

6 Cfr. Acuerdo 516 por el que se emiten las reglas de operación del Programa del Sistema de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio; véase Catálogos Nacional y Estatales de Formación Continua para Maestros en Servicio.

llevado a delimitar la responsabilidad al mero cumplimiento de las expectativas planteadas a través de los distintos programas y proyectos, comprometiendo los márgenes de decisión y autonomía «concedidos» a los profesores.

Recientemente, la apuesta se ha colocado en el diseño e implantación de los apoyos para que los profesores «desarrollen» las competencias que les permitan lograr un perfil profesional requerido por la reforma curricular, la nueva gestión de la escuela y la promoción de la participación social, como ejes del deseado cambio educativo. Los debates actuales (Perrenoud, 1997; Argüelles y Gonczi, 2001; Czarny, 2003) insisten en demandar de los profesores cualidades que los lleven a comprometerse con los fines institucionales y asuman el control sobre su propio proceso de formación. En este contexto, lo que los profesores saben, aquello en lo que creen y han aprendido puede quedar restringido al plano de la realización personal o sometido frente a las formas «correctas» de pensar y actuar. Lo que los profesores hacen genera desequilibrios o consolida formas particulares en la institucionalización de conocimientos, prácticas, relaciones de poder e influencias políticas en las que se configura la escuela; de aquí la insistencia en colocar la experiencia como objeto de análisis en los distintos espacios curriculares que conforman nuestro programa, experiencia en el sentido que plantea Larrosa (1996), *lo que nos pasa*, las relaciones con otros, con el conocimiento, que actúan en lo que somos, nos forman o nos transforman.

Entender la formación desde el sujeto supone reconocer la capacidad reflexiva y la acción dirigida hacia sí mismos que concretan los profesores. Hay situaciones inciertas e inestables que enfrentan o viven cotidianamente, prácticas heterogéneas desarrolladas a través de expectativas, saberes, imágenes construidas a través de la experiencia que les permiten valorar lo que se pone en juego en cada situación, y así participar en la definición de propósitos y formas de acción desde una posición que está siendo construida.

Las acciones emprendidas por los profesores no constituyen una unidad homogénea que corresponda a referentes pedagógicos hegemónicos, como si se tratara de traducciones literales; hay reivindicaciones locales de los discursos pedagógicos e imágenes construidas en las trayectorias profesionales, las instituciones escolares y sus interrelaciones con otras instituciones que toman cuerpo en la actuación de los

profesores. Es la experiencia la que priva en la búsqueda de los modos de resolver, en lo concreto y en lo inmediato, las situaciones en las que están siendo profesores.

En los espacios institucionalizados, las relaciones entre los saberes de la experiencia y los referentes de la formación como saberes consolidados o como conocimiento –en el sentido de conjunto articulado de teorías sobre la formación, la enseñanza, la educación–, fuerzan el esclarecimiento de nuestras posiciones. Comparto con quienes han realizado análisis sobre el carácter regulador de la pedagogía (Popkewitz, 1996; Gore, 1996; Hunter, 1994) el interés por enfatizar la convergencia entre los componentes de las dimensiones política y ética[7] en las relaciones pedagógicas, expresada en el objetivo de transformación de los individuos y de las poblaciones a partir de diferenciaciones, y definiendo las formas de relación que se racionalizan como necesarias. La reestructuración de las condiciones laborales de los profesores trastoca los núcleos de seguridad, como táctica para impulsarlos a buscar la actualización, la evaluación y la competitividad.

A partir de las distinciones se expresan aspectos del Yo (Gore, 1996: 148) que las pedagogías tras las políticas de profesionalización sugieren cambiar (modelar, disciplinar) en nombre de la calidad, de la equidad, de la sustentabilidad, y asimismo, las técnicas específicas para conseguir esos objetivos. Reflexionar acerca de las propuestas de profesionalización y los principios que las dirigen, permite identificar énfasis y límites de espacios de subjetivación de quienes los concretan. Por eso conviene preguntarse, frente al discurso homogeneizante y los dispositivos que dirigen la profesionalización, cómo en las relaciones que se establecen en los espacios compartidos los profesores producen formas de control sobre su trabajo, y cómo llegan a *concebir-se* sujetos de su propio trabajo; y si es posible *pensar-se como sujetos de su propia formación*.

7 La ética permite identificar las microprácticas en que circulan el poder y el saber. No se trata de códigos morales sino de opciones acerca de la forma de actuar sobre nosotros mismos y respecto a las relaciones que establecemos con nosotros mismos. Remite a la atención que ha de ponerse sobre la parte del Yo que se quiere cambiar, las tácticas de sometimiento o el modo de orientar el reconocimiento de las obligaciones morales, la actividad autoformadora y el ser al que aspiramos cuando nos comportamos de tal o cual manera (Foucault, 1983; 1999). En este caso se trata de los regímenes en los que actúan los profesores cuando se constituyen o buscan constituirse como profesionales.

Pedagogías de la profesionalización

En las deliberaciones sobre el campo, hemos identificado algunos modelos de profesionalización que se han generalizado como alternativas viables a los problemas y circunstancias locales. Éstos se hacen presentes tanto en el contexto de la institucionalización de los procesos formativos, como en los discursos de los profesores en sus aproximaciones a los «saberes necesarios» para participar del cambio educativo y de la carrera profesional.

Entre las tendencias orientadoras de las reformas recientes, destacan las pedagogías de la reestructuración escolar, que enfatizan la necesidad de articular los patrones de gestión al profesionalismo de los agentes escolares. Son propuestas introducidas en la lógica de las condiciones globales e impulsadas en nombre de la calidad, en las que coexisten componentes de los modelos técnico, profesional y clientelar permeando las propuestas encaminadas a lograr la «competitividad» del sector y aumentar la eficiencia en el manejo de los recursos (Elmore, 1996). Estos modelos se articulan como orientadores de las políticas nacionales de formación inicial y continua de profesores.

La racionalidad del modelo técnico conmina a la reestructuración del salón de clase y de la escuela conforme a la introducción y desarrollo del «mejor conocimiento disponible»; constituye una actualización del discurso que plantea el cambio en la escuela a partir de la reestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la introducción de métodos aceptados para la «verificación empírica» y el dominio del conocimiento científico. En esta racionalidad, la mejora se asegura mediante el empleo de tecnologías aplicadas para cambiar la docencia y la administración de recursos. Propone una estructura organizativa de la escuela que aumente la probabilidad de uso de las tecnologías para lograr una mayor eficacia administrativa y consecuentemente, mayor eficiencia en la enseñanza.[8]

8 En el ANMEB se planteaba la «necesidad» de incorporar los códigos de la modernidad y fortalecer la infraestructura tecnológica; el eje atraviesa las propuestas gubernamentales y se expresa en el actual Plan Nacional de Desarrollo en estos términos: «El analfabetismo digital es una barrera decisiva para el acceso de los mexicanos a las oportunidades en un mundo globalizado. No basta con saber leer y escribir; para competir exitosamente hace falta también saber utilizar las computadoras y tener acceso a las telecomunicaciones informáticas. Ser parte de esta red permite acceder, intercambiar y generar ideas y cultura de tal manera que las oportunidades de las personas para elevar su potencial se amplíen [...] Por ello, se fortalecerán los programas que permitan utilizar nuevas tecnologías para la enseñanza de los planes de estudio. Si bien la digitalización es un recurso educativo que

En otra perspectiva, el modelo profesional impulsa a los profesores hacia una competencia que combina el conocimiento sistémico y el conocimiento crítico; el primero basado en la investigación y el segundo en las destrezas, valores y propensiones de los maestros para influir en la dinámica escolar y los elementos básicos de la práctica (materiales, tiempo, tareas, compromisos, etcétera). En esta dirección, una estructura escolar que fomente en los maestros la búsqueda y el acceso al conocimiento garantizaría la mejora cualitativa de los procesos y los resultados. En este modelo se inscribe la promoción del control colegiado de los profesores y el establecimiento de vínculos con asociaciones profesionales a través de las recompensas materiales y la «concesión» de mayor autonomía en la práctica.

Quizá con una mayor penetración en los sentidos y las disposiciones que la dinámica de los mercados ha instaurado, el modelo de reestructuración clientelar penetra las escuelas proponiendo cambiar las reglas e incentivos según los cuales funcionan, y alentando la sensibilidad de los colectivos escolares hacia las preferencias de los padres y estudiantes. Las demandas de los clientes impulsarían la multiplicación de vínculos con otras agencias a fin de satisfacer la diversidad y el derecho de elección, confiriendo un valor económico al servicio que ofrece la escuela. El conocimiento de los profesores adquiere un valor instrumental que consiste en discernir entre lo que la clientela pide y el «paquete de servicios» que atraen y mantienen la demanda (Elmore, 1996; Birgin, 2001; Jiménez, 2003).

La *autonomía* como soporte y núcleo de la profesionalidad de los agentes, es defendida en el ejercicio de una autoridad y una responsabilidad que remiten a los énfasis reconocidos como «potenciadores»:

1. En el modelo técnico, la definición de la autonomía remite al saber especializado de los maestros para reforzar su autoridad en la relación pedagógica, y a su responsabilidad en el empleo de los medios y el rendimiento obtenido. Su principal interlocutor en la «rendición de cuentas» es la administración,[9] y los

todavía tiene un índice bajo de utilización en los salones de clase, son cada vez más los alumnos y maestros que comprenden su potencial y se interesan en aprender su manejo. Se harán mayores esfuerzos para que el manejo de equipo de cómputo y nuevas herramientas tecnológicas cubran a todas las escuelas públicas desde nivel primaria» (PND 2007-2012).

9 El Proyecto Internacional de Mejora de las Escuelas auspiciado por la OCDE a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) fue diseñado con el fin de capacitar a

criterios de valoración son establecidos por la proximidad a los estándares.

2. El modelo profesional refiere a la autoridad de los maestros también en relación a su condición de especialistas, pero conlleva mecanismos de responsabilidad compartida a través del criterio de dirección colegiada y evaluación permanente. Una evaluación que supondría la base para reorientar las propuestas y proyectos y que sería realizada por los implicados.
3. El modelo clientelar acentúa la autoridad de los profesores de acuerdo al control político y las estrategias de mercado que sean capaces de implementar para satisfacer a los consumidores-clientes.[10] La evaluación certificaría la calidad de los servicios ofrecidos y sería realizada por los usuarios.

Las directrices reestructuradoras convergen en programas y proyectos de profesionalización docente, con promesas de mayor autonomía y estatus a los profesores que se inscriben respondiendo a las propuestas formadoras, pero al mismo tiempo se ejerce un mayor control a través de la evaluación y nuevas reglas para la carrera docente. Así, se exalta el potencial transformador de la profesionalización del magisterio sin contextualizar las opciones ofrecidas.

La necesidad de profesionalizar la acción docente justifica también propuestas de reforma de la condición laboral de los profesores. Lo que está ocurriendo trastoca las reglas que ordenan la función pública de educar y los arreglos históricos mediante los que el Estado definió su relación con los profesores, pues ya no responden a la dinámica social y económica actual. Las nuevas propuestas insisten en resolver los problemas de la burocratización y la centralización, pero también del proteccionismo defendido por los arreglos corporativos de una profesión de Estado (*cfr.* Arnaut, 1996).

los colectivos escolares para resolver los problemas de su centro escolar de forma organizada y con relativa autonomía. Este modelo reúnen las tradiciones del desarrollo profesional y organizado de los profesores con la atención a los aprendizajes tratando de atender proceso y producto; se basa en el fortalecimiento de la autoridad directiva o el liderazgo compartido, y pretende transformar los roles y el trabajo estimulando con lemas como profesionalismo y cambio en la gestión escolar.

10 Los formuladores de las propuestas de «escuelas eficaces» promovieron la imagen de escuelas como comunidades donde debe dominar la colegialidad, el trabajo conjunto y valores compartidos que configuren una «visión» común sobre la misión de la institución. La investigación realizada sobre las escuelas efectivas, produce y difunde indicadores de eficiencia y modelos sobre cómo intervenir para que esto suceda.

Sobre el argumento de la burocratización e ineficiencia tradicional de las escuelas, se demanda la «autonomía profesional» de profesores y directivos. Su profesionalización –insistiré en señalarlo– les permitiría una mayor intervención en el gobierno de la escuela, asumiendo cuestiones significativas en su contexto local, y el reconocimiento por parte de la administración de las dificultades y «problemas reales detectados por ellos». El proceso de mejoramiento quedaría definido en una especie de autogobierno. Sin embargo, en las propuestas de gestión se ha ido desplazando la direccionalidad de los colectivos docentes a la inclusión y mayor intervención de padres de familia, fortaleciendo la idea de escuela como una empresa que ofrece servicios, ligada al modelo clientelar (Jiménez, 2003a, 2003b; Escobedo y Jiménez, 2009). Lejos del discurso que sostiene la propuesta de autogobierno como base de la «democratización», la autoridad se restringe a compartir la dirección y las responsabilidades por los resultados entre los distintos actores locales. Las oportunidades de elección incluyen las exigencias de padres y las preferencias de los profesores, quienes determinan los programas que se ofrecerán como distintivos de la escuela, pero también las condiciones para participar en ellos. La autonomía de la escuela y de los profesores se limita a la capacidad de seleccionar y programar sus propias metas, así como en «autoadministrar» sus recursos para lograrlas. De esta manera, la autonomía se expresa como la posibilidad de configurar su propio proyecto de escuela (deseado, en tanto propuesta identitaria), como una empresa compartida orientada hacia el «éxito» definido en forma directa por el público.

Se busca entonces ofrecer los medios para que los profesores desarrollen «competencias» que les permitan adaptarse a distintos contextos y situaciones, condición para responder a la diversidad de objetivos que los programas escolares plantean. La profesionalidad de los profesores está siendo definida en los entrecruzamientos entre la obligación moral de cumplir con «los objetivos», un compromiso social que se cumple con la «presentación de resultados» y una competencia que se demuestra en la satisfacción de estándares de calidad que tienen un referente externo, en unos casos proveniente de las estrategias de control de la administración y en otros de las exigencias de las comunidades de padres. Los discursos alientan una noción de autonomía como la capacidad para apropiarse del conocimiento de expertos y utilizarlo como recurso para formar y formarse, para gobernar a sus alumnos y gober-

narse en una dimensión predominantemente instrumental (Contreras, 1997).

Vinculados al modelo profesional, otros discursos reivindican la idea de la *escuela como comunidad profesional* y la necesidad de valoración social de los maestros. La condición de profesionalidad para los profesores se define como obligación moral, un compromiso y una capacidad para enseñar que aluden a la autoridad construida en la reflexión y la investigación sobre la enseñanza, un compromiso con la innovación y la producción de conocimientos en la práctica (Sykes, 1996: 99). La colegialidad y el fortalecimiento de las relaciones entre maestros se plantean como base para construir una profesionalidad respaldada por la propia autoridad y la experiencia. En este sentido los profesores se constituirían como profesionales reflexivos[11] cuya base es la apropiación de su trabajo y la participación en la generación y apropiación del conocimiento en y acerca de su trabajo (Shön, 1997).

En la práctica, la obligación moral busca equilibrar los intereses sociales mediando política y ejercicio, interpretando los valores que sostienen esos intereses a partir de la constitución de una comunidad que discute y define sus propios programas de acción. La deliberación acerca de la forma moral o educativa de actuar se sustenta en la reflexión sobre la práctica. La autonomía se define como responsabilidad moral propia, como un equilibrio entre las diferencias de juicio y la responsabilidad social para responder creativamente a los problemas que la práctica plantea a la escuela y a la profesión. Coincido con el planteamiento de Contreras: «la relación entre la autonomía y la profesionalidad es una reclamación sobre la dignidad humana de las condiciones laborales del profesorado y una reivindicación de la oportunidad de una práctica orientada por valores que actúen como guía interna y no como productos finales de la acción» (1997).

La autonomía expresa una libertad profesional y social dirigida a transformar las condiciones institucionales y sociales de las relaciones pedagógicas, y a transformarse a uno mismo. Se trata de construir un

11 Contreras Domingo (1997) realiza el análisis de las propuestas de Shön y su cuestionamiento a la condición de profesionalidad basado en la consecución de metas al margen de su práctica y su propia valoración sobre esa práctica. Además del dominio de un conocimiento profesional, un sistema valorativo orienta las decisiones como criterios normativos del desempeño profesional. Las propuestas de L. Stenhouse (1991) y J. Elliott (1993) centran el cambio en la figura del profesor-investigador cuya orientación profesional es construida en el análisis y la crítica sobre la propia práctica y su capacidad para crear situaciones regidas por valores y criterios educativos, no por resultados predeterminados.

sentido público de la profesión docente orientado a decisiones prácticas, cuyas consecuencias también son públicas. La obligación moral supone acciones y relaciones como ejercicio de libertad. La autonomía es una construcción que dice cómo actuar profesionalmente y los modos de relación del profesional consigo mismo y con los demás. La autonomía es también distancia crítica, como la manera de equilibrar entre convicciones y situaciones a partir de valores educativos y sociales, o en términos de Foucault (1981), el modo en el que el ser humano ha aprendido a ser sujeto, en este caso, sujeto de su trabajo y de su propia formación; conlleva el sentido de apertura hacia la crítica de las decisiones y las consecuencias, como una forma de orientar las elecciones y defender aquellas que éticamente conducen en la dirección que queremos. Insistiré en ello, la autonomía se construye, se incardina en el proyecto de uno mismo, se torna modo de vida y búsqueda permanente.

Las pedagogías críticas desestructuran el discurso sobre el estatuto de trabajador asalariado de los profesores, para replantear la posibilidad de su profesionalización, como si ser trabajador y ser profesional fuesen excluyentes. Desde esta perspectiva, vuelvo a cuestionar mi lugar como «formadora», así como cuestiono la «necesidad de profesionalización» planteada en los discursos formales. Las opciones profesionalizantes que se traducen en obligaciones, responsabilidades y libertades autoadministradas, producen imágenes de autonomía en las que aparece como innecesaria la deliberación sobre los principios y orientaciones que pautan la acción, e individualizan metas, «logros» y compromisos. Atendiendo a las condiciones concretas de las prácticas profesionales, me preocupo de la reducción de la pretendida autonomía a la *autogestión del control externo, con la ilusión del autocontrol interno* (Sandoval, 1999); es decir, a la sustitución de reglas y estándares de razonamiento por nuevas reglas y estándares igualmente ajenos, que pueden ser impuestos desde las instituciones y programas de formación.

La exigencia de aceptación de la evaluación externa como parte del proceso de autocomprensión y autoperfeccionamiento, por ejemplo, se presenta como un compromiso activo del individuo y los grupos con su profesionalización, es decir, con su autoformación, pensada como gestión de sí mismos que implica la responsabilidad sobre su propia disciplina (Tadeu da Silva, 1994; Pignatelli, 1994). Pero entre el sujeto disciplinado y el sujeto autónomo median los distanciamientos del estatuto que los (nos) define para buscar el control sobre la propia

acción, una acción que no puede reducirse a lo individual e inmediato, asumiendo que: «La autonomía profesional es un proceso dinámico de definición y constitución personal de quienes somos como profesionales. [Pero] esta definición y constitución no pueden realizarse más que en lo que conforma la propia realidad profesional que es el encuentro con otras personas» (Contreras 1997: 163).

En estas reflexiones, lo que planteo es la cuidadosa distensión de la vigilancia ética, no sólo epistémica, sobre las mediaciones y formas de relación con los profesores que acuden a programas de formación como el nuestro, y en torno a las pedagogías propuestas como objeto de análisis en las discusiones acerca de su propia manera de vivir las relaciones escolares. Las mediaciones que realizamos son ineludibles objetos de reflexión, especialmente en la confrontación con las formas concretas en que los profesores responden a los emblemas y dispositivos para formarse profesionales. Se trata no sólo de ser partícipe de la construcción de modos de ser profesional, sino de reconocer que las experiencias de los otros privan sobre las convicciones particulares, y cualquier sobreposición actuaría en el mismo sentido de exterioridad y de acción de uno (en condición de representante del saber constituido y legitimado) sobre otro, el discípulo, el estudiante, en contraposición o desplazando la intencionalidad de acompañamiento en los procesos autoconstitutivos, y de construcción de un saber que nos es constituyente, corporizado, actuante, vivo.

Situar la propuesta de investigación como estrategia formativa

¿Cómo situar el Programa de Maestría en Educación en la experiencia de los participantes, como docentes e investigadores? ¿Qué significa *formar-se*, en el contexto de los programas institucionalizados? ¿Cuáles son las experiencias compartidas en los procesos formativos? ¿Cuáles son las condiciones que hacen posibles nuevas elaboraciones de las realidades que nos atraviesan y de nosotros mismos?

Invierto las inquisiciones: ¿Desde qué posición juego el juego de la formación y participo de las intenciones profesionalizantes? ¿Intenciones de quién(es)? Inscrita en un programa institucionalizado, pero también construcción de una trayectoria, la participación es siempre en y desde un lugar histórica y culturalmente situado. Comparto con

otros aquellos códigos que he contribuido a producir; mi adscripción a la perspectiva cualitativa de investigación, como referente de modos de relación con el mundo y construcción de saberes sobre el mundo, se corresponde con disposiciones y anclajes electivos que son también construcciones intersubjetivas. Ha sido en mi propia trayectoria que encontré en la investigación las posibilidades de distanciamiento y relaciones vitales para entender y decidir, para ayudarme a dilucidar las cuestiones en juego en los espacios compartidos y jugar el juego en serio, puesto que lo que se arriesga es ser uno mismo.

No obstante, la posibilidad de concretar este proyecto se produce en la constitución de los participantes como cuerpo, en el que agradezco la colaboración de mis colegas, las iniciativas compartidas, los acompañamientos. Porque la construcción de uno mismo acontece en los cruces de diversas dinámicas que van configurando esquemas referenciales y sucesos en los que formulamos nuestras representaciones de la realidad, y decidimos –en las condiciones particulares de existencia– nuestra actuación y nuestras relaciones. En la construcción colegiada como en las confrontaciones, fuimos ajustando las diversas visiones particulares en un proyecto colectivo. Acotada entonces por las condiciones institucionales y las relaciones intersubjetivas en las que se expresan posiciones y puntos de vista no siempre convergentes, la investigación es lo que sostiene nuestro programa, no por las definiciones producidas en las deliberaciones entre los participantes (colegas, profesores, estudiantes, investigadores), sino por las acciones que realizamos y nos realizan.

Los cuestionamientos referidos inicialmente son compartidos por este cuerpo. Aún ahora, en una crisis que lo muestra convulso, desarticulado, la apuesta por la implicación de los profesores-estudiantes-investigadores sigue en el centro, la inquietud y las inquisiciones se vuelcan hacia la experiencia concreta. De ahí que esta sea una reflexión preguntando por lo que hacemos, por nuestras posiciones y pedagogías, situada en el ámbito de nuestra acción cotidiana, de las pretensiones con las que nos autonombramos «formadores de docentes», que me (nos) coloca frente a los imaginarios en los que se ha constituido la escuela con sus «verdades ciertas», con sus reglas dadas, con su pretendida neutralidad, y un aislamiento respecto de la vida del que hablamos a veces, pero en el que nos resguardamos de los riesgos que el reconocimiento público lleva consigo, o nos dejamos seducir por los

discursos en los que se define el «deber ser» de la escuela, el «deber ser de los maestros» y las guías prácticas para llegar a ser de esas maneras.

Especialmente, expreso mi inquietud por la disgregación intencionada de los sentidos sobre lo social y lo educativo, invocados en abstracto y en exterioridad, en una oferta de amplio espectro pero acotada por la racionalidad técnico-economicista. Porque lo que se coloca en el centro de la cuestión es la certificación de las competencias, cuando podríamos pensar el lugar del sujeto en la constitución de lo social, el lugar de la escuela en la constitución del sujeto y los desafíos en cualquier intento de mediación analítica para la comprensión de la vida social.

De ahí que cuando hablo de la investigación como estrategia formativa, la asumo también como una propuesta política y ética centrada en el sujeto, lo digo desde mi convicción de la necesidad de «una construcción del sentido de Sí, a la vez que del sentido del otro, de los otros, del mundo» como afirma Contreras (2004); la asumo también como una estrategia en el campo educativo que puede redimensionar el terreno dominado por el pensamiento único en sus intentos de regulación y control sobre las prácticas, y de sujeción –que no subjetivación– de los autores de esas prácticas.

Con la esperanza de que puede ser de otras maneras, actualizo mi experiencia con las preocupaciones y ocupaciones de los profesores participantes en el programa. Dina Ríos Vitela (2002) fijó su mirada en las prácticas y mediaciones de los profesores de matemáticas en las relaciones con los grupos-clase; en su escritura, documentó lo que sucedía en las aulas, y fue colocándose ella misma como profesora de matemáticas en la reflexión sobre los sentidos, las imposiciones, la artificialidad del contenido, para preguntarse por la posibilidad de desplazar la centralidad de la clase del contenido a los estudiantes. Jonás Ricardo Jurado (2007) mira hacia los espacios en que se instalan los jóvenes expulsados de las aulas en la secundaria; su investigación da cuenta de las expresiones de procesos autoconstitutivos en estos jóvenes, de los recursos puestos en juego, creándose, distinguiéndose, sobreponiéndose a las descalificaciones fundadas en las obligaciones de ser alumnos, de identidades reconocidas y de relaciones en las que aprenden el oficio de hombres y mujeres, al margen de los propósitos curriculares. Dina como profesora de matemáticas, Ricardo como orientador, desestructuran formas prefabricadas de relación para ir al encuentro de distintas

posibilidades de enseñar y orientar, de ser enseñante y ser orientador. Tras el foco en sus investigaciones, esas formas hechas quedan a contraluz y hacerlas visibles da lugar a nuevos compromisos y búsquedas.

Convivo en cada relación, comparto en los acompañamientos las inquietudes problematizantes de los profesores. Encuentro a Isis Alina Rodríguez (2002) preguntándose desde su «formación inicial» en economía, desde su incorporación reciente como profesora de historia en una escuela secundaria pública, cómo es posible que suceda lo que sucede, cómo es que los profesores encuentren una permisividad en la que todo puede ser desplazado, cómo los directivos pueden ir sorteando ausencias y presencias, *¡por qué no es posible hacer cumplir una «normalidad mínima»!*, o ¿de qué se habla cuando se apela al compromiso institucional? Cuestionamientos-juicios que fueron trastocados en el proceso, inquietudes que cambiaron de sentido y forma, al distanciarse, re-posicionarse, acercarse a los sujetos como sujetos sociales y definirlos centro de su investigación. Al ir documentando los acercamientos, incorporó historias que iluminaron modos de actuar, expresaron motivos, razones, intereses, producción de sentidos. Con la reconstrucción de las tramas fue situando actores y grupos, modos de relación, dinámicas locales cuyas excentricidades dan cuenta de cómo se negocian derechos y obligaciones, de cómo se han llegado a instaurar y normalizar condiciones particulares de trabajo, de cómo se juega y qué estrategias se despliegan para mantener ventajas y privilegios, de qué significa para los protagonistas y cómo se ubican en la distribución de posiciones en el espacio laboral.

Acompañé también a Vicente Rodríguez Dávila (2002) en su interés por mostrar la organización y las prácticas de los profesores *más democráticos de la región*. Documentó, también en una escuela secundaria, los encuentros de los profesores en espacios colectivos, las decisiones sobre la dinámica escolar, la gestión y relaciones extracurriculares con los estudiantes. Documentó los modos de relación entre profesores, los discursos compartidos sobre la democratización de las relaciones laborales y la definición explícita de una posición contrasindical; pero también los modos de relación de estos profesores con los estudiantes, los discursos acerca de las relaciones profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes, objetivadas en reglas de comportamiento y sanciones a su contravención definidas verticalmente. Los contrastes mueven a reformular preguntas, a inquirir sobre los modos en los que se defien-

de una posición respecto de la propia condición, mientras se asume otra en relación con los estudiantes: ¿Qué significa ser democráticos? ¿Cómo se construye la democracia? Si bien admite la complejidad de su construcción práctica, Rodríguez Ávila asume para sí esos saberes que conllevan al cuidado de sus relaciones con los otros.

En estas experiencias, la documentación fue posible por la presencia constante de estos profesores en los colectivos sujetos de investigación, pero también desde un distanciamiento en el que cuestionaron, mostraron interés y buscaron la acción intencionada del encuentro, de interlocución, de escucha atenta, de comprensión de los modos de ser y pensar, de reflexión en las tramas relacionales que guían el pensamiento y la acción de los colectivos y de ellos mismos. Experiencias de distanciamiento y aprendizaje sobre las relaciones más próximas, experiencias diferentes de las vividas en los tres ciclos escolares de ejercicio de Isis Alina y en los diecisiete años de Vicente como profesor.

En su investigación, Teresa Torres Carlos (2006) centra sus preocupaciones en la asesoría pedagógica y sus efectos en la concreción de la reforma curricular; sin embargo, en la apertura de significados, fue ampliando el foco para dar cuenta de cómo las dinámicas micropolíticas y los posicionamientos de los diversos actores respecto de la administración y del sindicato imprimían un matiz propio a las relaciones y mediaciones posibles entre los proyectos, las autoridades y los profesores. Fue demarcando territorios a partir de la observación sistemática y las entrevistas en profundidad con otros asesores que jugaban el juego, o como ella, se debatían entre contribuir a ejercer un poder que define qué hacer y cómo hacerlo, o alentar las iniciativas, los reconocimientos, los modos propios de responder de los profesores a las condiciones en las escuelas. Una metáfora representando en el tablero de ajedrez piezas y posiciones de blancas y negras, ayudó a pensar en los claroscuros y alentó algo que junto con otros profesores llamaron «el movimiento», una explícita definición de posición, intereses y modos políticos de acción particulares. Un yo-nosotros exteriorizándose.

María Otilia Ayala (2005) se ocupó de la gestión de una escuela primaria y las relaciones entre profesores y directivos, reconstruyendo en su historicidad los procesos y relaciones constitutivas de la escuela. Además de la etnografía en la que desvela la dinámica micropolítica, sitúa la historia de vida de la directora, la propia y las de otras profesoras, a quienes consideró personajes clave en el acontecer escolar. A partir

de registros de observación durante dos ciclos escolares, exploró la cualidad productiva del poder, los ejercicios y las inversiones, describió exhaustivamente acciones y declaraciones, asentó testimonios, encontró analíticamente nexos para llegar a comprender las implicaciones de los participantes. Así, llegó a problematizar su propia sujeción a las normas, su concepción de autoridad, su interiorización del «deber ser», su doloroso desprendimiento de la seguridad de una «razón» oficial para hacer y obedecer, y poco después, su bienaventurada decisión de aceptar dirigir una escuela, atreviéndose a vivir modos de relación encontrados, aceptados, actualizados o imaginados durante la investigación.

La investigación de Karina Edith Alva (2010) enfatiza la necesidad de repensar a la escuela y a sus personajes como sujetos que participan en la definición de reglas y modos de acción, así como en la convergencia de intenciones y fines. La realidad muestra que ni la normatividad ni las estructuras laborales establecidas determinan la dinámica y eficacia escolar: la escuela primaria es lo que hacen y piensan quienes conviven en ella. Se trata entonces de dar cuenta de los procesos de los que participan directora y docentes, desvelar las tramas relacionales, las realidades de la vida organizativa en las escuelas, como base para encontrar las posibilidades de transformación o fortalecimiento de la gestión y los procesos de subjetivación que conllevan. Karina desvela esas tramas en una escuela a partir de historias de vida; reconstruye la dinámica escolar y los relatos biográficos que le permitieron identificar la posición y modos de ser directora. Su texto ofrece la oportunidad de explorar cómo la vida de un individuo está conectada con proyectos institucionales, con disposiciones gubernamentales, pero sobre todo, con lo personal, con lo íntimo, con las significaciones de su profesión y formación.

En los procesos de María Otilia y Karina Edith observo y comparto experiencias que permiten comprender desde dónde los profesores-directivos actúan, deciden, inducen particulares formas de relación con los otros, quienes también han construido y reelaboran formas de relación. Aproximarse a las construcciones que guían modos de estar y ser en la escuela, nos lleva a la reflexión acerca de los *habitus* compartidos y compatibles desde los cuales se define la acción propia. Las maneras en que María Otilia dirigió una escuela y Karina se insertó en las relaciones con un distinto colectivo escolar y sus directivos, nos invitan a la sensibilidad y comprensión empática, a repensar los saberes sobre uno

mismo, sobre las experiencias y posiciones de los otros, para orientar nuestra toma de posición en distintos escenarios. Porque investigamos desde una posición que define la forma de ver y estar en el mundo. Comprender que lo dicho adquiere sentido para y desde quién lo dice y con qué intención lo dice, nos permite cuestionar que haya una forma única de pensar o de «decir la verdad», y llegar a entender por qué una investigación se formula y se realiza de determinada manera, y por qué en un contexto y condiciones específicas se actúa de una manera y no de otra.

La investigación nos propone problematizar las «verdades ciertas» para mirar las dinámicas e instituciones que atraviesan la escuela como un espacio social e históricamente construido, y hacer explícitas las condiciones, disposiciones y tomas de posición de los actores sociales en que las prácticas y concepciones del mundo pueden quedar atrapadas, anquilosadas, para así encontrar vías de liberación y reconstrucción (Bourdieu, 2001). En este sentido, asumo que «el trabajo del pensamiento no es el de denunciar el mal que habitaría secretamente en todo lo que existe, sino el de hacer visible el peligro que amenaza en todo lo que es habitual, y de volver problemático todo lo que es sólido» (Foucault, 1994: 612), pues el pensamiento ingenuo de la vida cotidiana nos lleva a normalizar modos de pensar y a interiorizar pautas de actuación que hacen aparecer como ocioso reflexionar sobre el sentido de lo que hacemos, y como peligroso decidir y contribuir a imprimirle una dirección.

Sitúo mi experiencia desde el diseño, la dirección compartida y las continuas reformulaciones del Programa de Maestría, interesada por comprender las tramas políticas, sociales y pedagógicas en las que nos formamos para formar, y más aún, nos formamos para ser. En el programa apostamos por nuevas formas de configurar la profesionalidad de los profesores en el ejercicio educativo, como práctica social y política; buscamos la apertura de espacios reflexivos donde los encuentros personales, las tareas compartidas, las ocupaciones y preocupaciones constituidas en objetos de análisis posibiliten la expresión y toma de posiciones respecto de las condiciones de procedencia, pero también respecto de la misma propuesta formativa. En este sentido, no se trata de reclamar los esfuerzos de los profesores apelando al voluntarismo e individualidad, sino de comprender que las acciones que cada uno realice sobre sí mismo hablan del compromiso con su propio proceso y con los otros, en la construcción de la colectividad.

Las investigaciones de Brenda Escobedo Esparza (2009a, 2009b) alientan a sostener los esfuerzos productivos. En ellas documenta la complejidad de la re-configuración escolar, a través de las imágenes de una *escuela mercado* y una *escuela inestable*. Escobedo Esparza señala hitos entre las pautas discursivas de la escuela mercado y las prácticas concretas de los agentes escolares, las maneras en que participan los maestros en la institucionalización de condiciones y prácticas que muestran el desplazamiento de las intencionalidades formativas para instalar los fines del mercado.[12] Los objetivos estipulados por las nuevas reformas tanto del Programa Escuelas de Calidad como de la Alianza por la Calidad de la Educación alientan la competitividad como una táctica que conduce y seduce a las escuelas a respaldar e impulsar la competencia interescolar e interdocente. Estas valoraciones son estrategias móviles que ahogan los deseos de los participantes a decidir por sí mismos: jugando el juego, se ajustan a las competencias y ordenamientos externos.

Con la configuración de *escuela inestable*, Escobedo explicita diversas maneras de cohabitar y participar. Utiliza una analogía para iluminar de manera particular la realidad escolar, distinguir horizontes que clarifican la vida organizativa: muestra la posición jerárquica de la directora como cabeza de la institución y al cuerpo docente como una extensión que concreta, con vértigos en su interior, las exigencias planteadas. Así, da cuenta de la intensidad con que el cuerpo de profesores vive la presión e imposición sobre lo que hay que ver, hacer, ofrecer, evaluar y comprobar, y de las maniobras que disipan su libertad, encasillándola en regulaciones que se sobreponen a la realidad que ellos y sus alumnos viven. A gran distancia de la idea de una comunidad comprometida y corresponsable, la escuela inestable produce un mundo aparente de autonomías reguladas, pautadas, competitivas, sujetas a fórmulas fragmentarias en un mundo incierto, inestable e infinito. La segmentación poblacional, consecuencia de los estándares que implícitamente sitúan a la escuela como una empresa educativa, se ha

12 En la escuela mercado convergen lo que Tadeu da Silva (1997) llama Gerencia de la Calidad Total (GCT) y los llamados a la formación en y por competencias. En esta investigación es analizada como una tecnología moral que encarna relaciones sociales particulares y corporifica relaciones específicas de poder, en interacciones que son vividas y fortalecidas en el *habitus* compartido por los profesores en la escuela primaria.

ido normalizando: las decisiones sobre niños aceptados, rechazados o desplazados se justifican en la finalidad de mantener la imagen-meta-beneficio de la escuela.

¿Cómo actuar sabiendo esto? ¿Cuáles son los valores priorizados en la escuela? ¿Qué implica una toma de posición al respecto, humanizando la relación, buscando que suceda lo que las disposiciones y sensibilidades hacia los niños sugieren? Brenda y algunas de sus colegas escriben ahora sus experiencias, situándolas en relatos biográficos, escrituras de sí mismas dirigidas a fortalecer proyectos profesionales.

Formar-se en la investigación, constituirse en sujeto

En la mayoría de los contextos de procedencia de nuestros profesores –las escuelas con su intensa dinámica transformadora y las exigencias de profesionalización docente–, las invitaciones a la iniciativa y esfuerzo personal producen multiplicidad de acciones que disgregan las intencionalidades, las prácticas y su materialización. En cambio, ahí donde han sido construidos andamiajes para la acción colectiva encontramos esfuerzos de concreción de las propuestas externas, pero también la reflexión acerca de las condiciones de posibilidad y las implicaciones de las mismas, que mueven a los profesores a reivindicar su capacidad de decidir, los modos de hacer y las acciones necesarias en situaciones y condiciones concretas, en una dinámica alentadora de la posibilidad de «realizar autónoma y creativamente procesos educativos y proyectos de humanización» (Street, 2006). ¿Cómo la investigación contribuye a construir esos andamiajes? Sobre las breves referencias a mi experiencia en los acompañamientos y direcciones de tesis, apunto algunas relaciones que están siendo posibles a través de la incursión de los profesores en los procesos de investigación.

1) La primera tiene qué ver con la capacidad de distanciamiento y la construcción de criterios (provisorios, abiertos, deliberados) de análisis y valoración sobre determinadas situaciones. Situaciones vividas, experiencias que nos implican, relaciones que conmocionan y acentúan sensibilidades y disposiciones para actuar –o no actuar– asumidas como objetos de investigación.

2) La segunda, se inscribe en la construcción de saberes en la experiencia y los argumentos para sostener las decisiones sobre la propia actuación. Saberes que se buscan situándose en relación, abiertos a las significaciones, núcleos de sentido a partir de los cuales hacerse preguntas y actuar, antes que respuestas y soluciones a problemas prácticos.
3) La tercera comprende las competencias que se ponen en juego como experiencias de relación; entendiendo que lo compartido con otros, en procesos que pretendemos formativos, supondrá en esos otros la construcción de un sentido propio, una posibilidad de búsqueda y comprensión de pensamiento y acción que han de vivirse como experiencia.
4) La cuarta, reivindica la formación de uno mismo y los modos en los que participamos en la constitución de los que somos, de las relaciones en las que estamos siendo, del mundo que queremos.

Los profesores, al iniciarse en investigación, comparten tareas de desestructuración del propio estatuto. ¿Profesores, estudiantes o investigadores? ¿Profesores-investigadores? ¿Profesores-estudiantes? ¿Investigadores-estudiantes? Las preguntas los conminan a pensarse en relación, a desplazarse de aquellas posiciones que les confieren seguridad y certidumbre, a reconocer pero también a cuestionar sus saberes, a situar(se) en su experiencia, y lo que ha llevado a constituirla como tal.

Es desde la experiencia que asumen o problematizan una situación. Problematizarla implica posicionarse en o respecto de ella, tratar de entenderla, experimentar –en el sentido de acción reflexiva entre la propia actuación y las respuestas que la situación devuelve–, para analizar las consecuencias y efectos que desencadena. Implica además cuestionar desde dónde y a partir de qué se define lo necesario, lo prioritario, lo buscado o deseado respecto a una situación dada; esto posibilita intervenir en su redefinición y desplegar los recursos para atenderla o conseguirla, lo cual supone un saber y una posición respecto a la finalidad y contexto en que la práctica se realiza, trátese de una práctica exterior o sobre sí mismo. Problematizar el propio estatuto, inquirir a los acontecimientos vividos cotidianamente, alimentar la capacidad de asombro, el extrañamiento, supone empezar a tomar distancia de la «naturalización» del mundo, de la vida. La experiencia constituye el

centro de los cuestionamientos. En la experiencia se reconocen posiciones y disposiciones que nos llevan a señalar, a focalizar, a inquietarnos por lo que sucede (nos sucede) y a pensar relacionalmente los acontecimientos y formas concretas de expresión en la vida de cada uno.

La capacidad de decisión se funda en la capacidad analítica y el compromiso con los valores expresados por la opción sobre la que se decide, considerando que cada situación reconocida como problemática es vista desde diversas perspectivas, lo cual supone encuentros con los otros, conlleva a explorar la red de relaciones, intereses y estrategias en las acciones colectivas, a través del diálogo, el debate, la confrontación de distintas respuestas, los conflictos, las negociaciones. Participar en la deliberación sobre el hacer escolar conlleva a la construcción de signos que confieren identidad, configuran colectividades, pautan proyectos en los que se expresan propósitos y ventajas estratégicas buscadas con las decisiones de las que participamos. En este sentido, la definición de proyectos supone la expresión y elaboración de lo común y lo diverso en una nueva perspectiva que atiende posiciones y puntos de vista desde los cuales dirigir la gestión.

Las competencias profesionales en construcción, en este sentido, remiten a la capacidad de diálogo, que expresa el reconocimiento de la pluralidad de perspectivas, intereses y prácticas; la capacidad de análisis y distanciamiento respecto a situaciones y prácticas, que conlleva a una permanente confrontación entre la experiencia concreta, sus repercusiones sociales, los saberes producidos y los corpus de conocimientos consolidados; la capacidad argumentativa que permita consolidar la incidencia del discurso profesional en el discurso público, y la capacidad para elaborar un conocimiento profesional práctico, con recursos y estrategias a través de los cuales se instituye un orden para la acción. Particularmente, las competencias remiten a la incorporación de saberes y producción de disposiciones para actuar sobre uno mismo y asumir la dirección de las relaciones en las que estamos siendo, es decir, la autogestión.

De esta manera, la experiencia de formación es una práctica de sí, de búsqueda, de comprensión de las condiciones materiales y sociales de existencia, de disposición a vivir y participar de la transformación de esas condiciones y de uno mismo. Diálogo, crítica, argumentación y saber que cuestionan la individualización que ha caracterizado a la acción educativa y permiten pensar críticamente sobre regulaciones,

pautas de actuación, valores y saberes que ordenan esa acción, y posibilitan el establecimiento de compromisos con la profesión.

En la investigación se definen criterios ordenadores de la actuación profesional, pues se va construyendo un saber profesional, un esquema valorativo, en interacción con los saberes y valores de los contextos institucionales y sociales, expresados también en una necesidad profesional de saber. Se trata de «buscar una forma de saber vinculado a sí, que no se despega de lo vivido, que busca el sentido de aquello que nos ha afectado; un saber también que se deja afectar, que reconoce que el saber está siempre en movimiento, que tener experiencia significa saber los límites de lo que uno sabe así como saber que las nuevas experiencias nos obligarán a pensar de nuevo, a pensar-nos de nuevo» (Contreras, 2010: 67). En la investigación se busca re-aprender a mirar los fenómenos propios, que por familiares resultan desconocidos (Rockwell, 2001; 2009). Lo que pretendemos hacer desde y en la investigación, es reconstruir analíticamente las realidades empíricas, históricamente situadas y fechadas, en un universo finito de configuraciones posibles en el contexto social en que tienen lugar (Bourdieu, 1997; Perales, 2005), construcciones sociales de las que podemos o no reconocernos autores.

Una reconstrucción analítica del campo en el que esas realidades se producen empieza por reconocer las posiciones que ocupamos investigador e investigados; los desvelamientos, apropiaciones y redimensionamientos se producen en una dinámica relacional, impelidos por el extrañamiento, el sorprenderse, el interesarse por cómo otros viven, interpretan, codifican el mundo sociocultural. Sólo de esta forma podemos acercarnos a la comprensión de las realidades múltiples (Schutz, 1994) que se entrecruzan en un espacio social específico, sólo así podemos hacer explícitos los plexos de sentido que se generan en la interacción social, pues las acciones, los motivos que la producen y los significados que los sujetos construyen sólo pueden ser leídos desde los sujetos y en los contextos en los que se producen.

La investigación cualitativa y en particular la investigación etnográfica reconoce en el investigador el recurso clave de articulación analítica, pues hablar desde la experiencia vivida permite reconocer en la interlocución a los otros, quienes también desde sus propias experiencias entablan relaciones, se distancian o se identifican, admiten o reproducen referentes que orientan sus decisiones prácticas y participan

de la construcción de las condiciones objetivas en las que se constituyen como sujetos. El énfasis en la cualidad intersubjetiva de la realidad coloca en el centro de las convergencias interpretativas a los discursos y acciones sociales corporizadas. El sujeto del discurso, el sujeto de la acción social «se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros» (Bertely, 2000).

La investigación es, en este sentido, búsqueda de la comprensión empática de las motivaciones y formas de estar de los sujetos en ámbitos y procesos de construcción. Motivaciones, creencias, deseos y valores opuestos y complementarios que se producen en las tramas relacionales y en las condiciones objetivas que configuran el campo de acción de los sujetos, el campo de juego donde se construyen los sentidos, en su doble acepción de significar y dar dirección a la acción social (Bourdieu, 2002).

La reconstrucción analítica cobra forma a partir de los actores, en quienes se expresan los imaginarios y los sentidos comunes: las primeras aproximaciones a la construcción del objeto de investigación adquieren un carácter émico, intrínseco, relacionado con los constructos y esquemas de los participantes. En un primer nivel, este proceso implica la descripción densa de la acción social significativa, a partir de la cual se articulan las formulaciones conceptuales introducidas por los investigadores, producto a la vez de la interlocución con otros sujetos. Esta producción discursiva se entreteje con los significados que históricamente han permeado el campo, así como con las dinámicas y discursos que lo atraviesan y lo actualizan. Un diálogo permanente entre la realidad social y el investigador permite la reconstrucción objetiva de acontecimientos, relaciones y procesos sociales en contextos históricos concretos. Pero la descripción densa de la acción social significativa no es todo, ni es suficiente. El énfasis en lo empírico y las diferentes escalas de significación conllevan a buscar en esas articulaciones los enclaves de configuraciones sociales más amplias. La intención es articular los niveles micro y macro social a través de categorías que ayuden a hacer inteligibles las tramas que se entretejen y a distinguir a los sujetos que las hacen posibles. En la utilización de las categorías o la construcción de las propias, asumo que los discursos, las regulaciones y las pautas de relación que configuran un ámbito, son construcciones subjetivas que producen y se producen en ese ámbito.

La investigación también es una toma de posición que nos coloca frente a las diversas formas de decir la verdad; permite construir recursos para plantear la propia, en el sentido que Contreras (2004) explora la posibilidad de *construcción de un discurso y una voz pública* para hablar sobre nuestro trabajo y *hacer ver lo que es*, en lugar de dejarse mostrar por el orden institucional o por los discursos ajenos que *invisibilizan incluso lo que para uno mismo tiene sentido*. Tomar posición respecto de diversas fuentes y «puntos de vista» contribuye a fortalecer experiencias y convicciones sobre los asuntos de los que damos cuenta. Así, la investigación como opción ética nos ofrece la posibilidad de pensarnos y recrearnos a nosotros mismos. Nos coloca en relación con los otros, nos impele a compartir los recursos valorativos y los saberes sobre el campo, para decidir sobre la dirección en la que actuamos, las finalidades que perseguimos como propias y los compromisos de nuestro hacer y decir, como construcciones siempre provisorias.

En esta posibilidad de compartir recursos valorativos y saberes construidos en el campo, he citado algunas de las investigaciones, constitutivas de los procesos formativos de profesores y profesoras inscritos en el programa de posgrado, procesos-acontecimientos que cuestionan lo que somos y cómo estamos siendo; experiencias que nos mueven de un modo continuo y reflexivo a inquirir, a buscar, a mantenernos atentos a las irrupciones de la realidad. He citado las investigaciones como una expresión de mi relación con los autores, porque ellos expresan lo que han vivido en lo que están siendo, igual que otros, quienes aún sin formalizar sus experiencias en un documento-informe, se realizan actuando en sus trayectorias. Pienso en Tania Ruvalcaba, en Juan Jesús Rodríguez, y con sus nombres, me pregunto por los demás, por cada uno, por lo que harán ahora, por las huellas de nuestras relaciones y artificios construidos en el espacio compartido. Nos acompañamos en un trayecto, pero la formación es un proceso, la vida misma.

Al repensar el sentido de la formación, abrimos la posibilidad de transgredir los límites del control externo, con el aliento para dirigir nuestras experiencias formativas, encontrar qué hacer en particulares situaciones, dilucidar las cuestiones en juego. Se trata de reconocer nuestra autoría en la producción de lo escolar y de un sí mismo, pero no desde la individualidad que nos separa y nos coloca en oposición y competencia, ni de los modelos institucionales que pre-determinan los límites de la acción y del pensamiento, sino desde aquello que valo-

ramos en los intercambios como posibilidad de auténticas respuestas a las situaciones vividas, y que nos permite ganar en libertad, porque nos lleva a transformar nuestra relación con el mundo, con pleno sentido de lo que deseamos ser, y de las acciones e implicaciones para llegar a serlo.

Investigar en los procesos formativos nos ayuda a pensar en el otro, los otros, en sus circunstancias, a tomar distancia de nuestro propio estatuto, a cuestionar las verdades ciertas con las que nos protegemos o desde las que nos instalamos en el mundo de *hacer de cuenta* (Schutz, 1974), a plantearnos el problema del sujeto, el que somos, el que nos interpela y con quien construimos realidad. En todo caso, las reflexiones sobre mi experiencia como investigadora y formadora de docentes-investigadores, que comparto en este texto, se vuelcan como el deseo de que en la relación con quienes me acompañan y a quienes acompaño, encontremos modos de llegar a ser, y construir posibilidades para que otros reconozcan su deseo de ser y se impliquen en conseguirlo. Este es el sentido de la formación hacia el que oriento mi acción docente y mi inquietud investigadora.

Referencias bibliográficas

Alva Aguilar, Karina Edith (2010), «Estrategias micropolíticas. Una mirada a la dirección escolar», tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón.

Anzúres García, José Luis (2010), «Trayectos de mejora sobre el desempeño docente: Posibilidades y problemas en la práctica. Las visiones de los interventores de Coahuila en el campo». VI Encuentro Internacional, *El aseguramiento de la calidad de la profesión docente*, México, UPN-KIPUS, Red Docente de América Latina y El Caribe.

Argüelles, Antonio y Gonczi, Andrew (2001), *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional*, México, Limusa.

Arnaut, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, SEP-Biblioteca del Normalista.

Ayala Arredondo, María Otilia (2005), «El hacer de los maestros en la gestión de la escuela», tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón

Ball, Stephen J. (Comp.) (1993a), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.

_____ (1993b), «La gestión como tecnología moral» en *Foucault y la educación. Disciplinas y saber,* Madrid, Morata.

Birgin, Alejandra (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.

Bourdieu, Pierre (1988). Cosas *dichas*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

_____ (2000), *Capital cultural, escuela y espacio social,* México, Siglo XXI.

_____ (2002), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Buenos Aires, Taurus.

_____ (2003), *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Argentina, Siglo XXI.

Carr, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

Contreras Domingo, José (1997), *La autonomía del profesorado,* Madrid, Morata.

_____ (1999), «Autonomía intelectual, formación cultural y búsqueda educativa: la autoconstrucción y la autonomía política del profesorado», conferencia en el 10° Congreso de APHU.

_____ (2004), *En primera persona: liberar el deseo de educar*, Mecanograma.

_____ (2010), «Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal», en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 2, España, Universidad de Zaragoza.

Cullen, Carlos A. (1997), *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación,* Buenos Aires, Paidós.

Czarny, Gabriela (2003), *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*, Cuadernos de discusión, núm. 16, México, SEP.

Eisner, W. Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa,* Barcelona, Paidós.

Elliott, J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.

Escobedo Esparza, Brenda (2009a), «La intersubjetividad docente en la reconfiguración escolar», tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón.

Escobedo Esparza, Brenda y María de la Luz Jiménez Lozano (2009b), «La reestructuración de la escuela. La escuela mercado», en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad de Veracruz.

Foucault, Michel (1981), *La gubernamentalidad en espacio de poder*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1983). *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
_____ (1991), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
_____ (1994), «À propos de la généalogie de l'éthique : un aperçu du travail en cours» (entretien avec H. Dreyfus et P. Rabinow), en *Dits et écrits 1954-1988*, vol. IV, París, Gallimard.
_____ (1996), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
_____ (1999), *Estética, ética y hermenéutica*, traducción de Ángel Gabilondo, Obras esenciales, vol. III, Barcelona, Paidós.
_____ (2004), *La hermenéutica del sujeto*, 2ª ed., traducción de Horacio Pons, México, FCE.
Gore, Jennifer M. (1996), *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata.
Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
Hunter, Ian (1994). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
Jiménez Lozano, María de la Luz (2003a), «Gestión escolar y profesionalización docente. La respuesta de los profesores en la Región Lagunera de Coahuila a la política de modernizaron educativa», tesis doctoral, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
_____ (2003b), «La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente», en *Revista mexicana de investigación educativa, trabajo docente y subjetividad magisterial*, vol. VII, núm. 19, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., Universidad Autónoma Metropolitana.
Jiménez Lozano, María de la Luz y Felipe de Jesús Perales Mejía (2007a), *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, México, Ediciones Pomares.
_____ (2007b), «Entre proyectos personales y propuestas operativas», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII, núm. 35, México, Consejo Mexicano de Investigación.
Jurado Barranco, Jonás Ricardo (2007), «Estudiantes de secundaria: aprendiendo el oficio de mujer y de hombre», tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón.
Larrosa, Jorge (1996), «La experiencia y sus lenguajes», conferencia. Recuperada el 20 de enero de 2008 de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
OCDE (1983), *Compulsory Schooling in change in World*, París.
OCDE (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia.

Perales Mejía Felipe de Jesús (2005), *La profesionalización de los docentes y las estrategias de formación. Dos estudios de caso en los posgrados de educación en México*, España, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
Perrenoud, Philippe (1997), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao.
_____ (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, México, Graó, Colofón.
_____ (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
Pignatelli, Frank. (1994). «Que posso fazer? Foucault e a questao da liberdade e da agencia docente» en *O sujeito da educacao*. Brasil: Vozes Lida, Petrópolis.
Popkewitz, Thomas S. (1996) *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, 2ª ed., traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata
_____ (2000), «El rechazo al cambio en el cambio educativo. Sistema de ideas y construcciones de políticas y modelos de evaluación nacionales», en *Revista Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 89-90, pp. 5-33, México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), UNAM.
Ríos Vitela, Dina Guadalupe (2002). «La intervención docente en la construcción y transferencia del conocimiento matemático en una escuela secundaria», tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón.
Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós.
Rodríguez Dávila, Vicente (2002), «La multisignificatividad de la práctica profesional de los docentes. Cómo conciben la realidad escolar los docentes de una escuela secundaria», tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón.
Rodríguez López, Isis Alina (2002), «La actuación del docente y la concepción que tiene de su profesión en su ejercicio cotidiano, como miembro de una organización con una cultura específica», tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón.
Sandoval Aragón, S. (1998), «La formación postprofesional del docente en Jalisco: Un tema por investigar», en *Revista Educar*, nueva época, núm. 5, abril-junio.
Shaafsma, David (2000), «Realización del sí mismo: construcción de ficciones escritas y curriculares», en Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan, *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, traducción de José M. Pomares, Barcelona, Pomares-Corredor.
Schön, Donald (1997), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
Schutz, Alfred (1994), El problema de la realidad social, Buenos Aires, Amorrortu.

Smyth, John (1999), «Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: Un enfoque crítico basado en el concepto de 'trabajo de los docentes'», en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. Angulo Rasco (editores), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.

Stenhouse, Lawrence (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

Street, Susan (2006), «Posturas y conceptos de trabajo docente en la reforma educativa neoliberal: pedagogías o ideologías de la profesionalización» en *Revista Red de Posgrados en Educación*, núm. 3, enero-junio 2006.

Sykes, Gary (1996), «Fomento al profesionalismo de los maestros en las escuelas» en *La reestructuración de las escuelas,* México, FCE.

Tadeu Da Silva, Tomaz (1999), *Libertades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*, 2ª ed. Brasil, Vozes, Petrópolis.

_____ (1997), «El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total», en Pablo Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada.

Torres Carlos, Teresa de Jesús (2006), «Los significados de las acciones del asesor pedagógico», tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón.

Tyack, David y Larry Cuban (2000), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas,* México, Fondo de Cultura Económica.

Jaime Calderón López Velarde

La Investigación Educativa en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional (1992- 2011)

Introducción

La investigación educativa es una función sustantiva de las instituciones de educación superior cuyo propósito es generar nuevos conocimientos que permitan enriquecer la capacidad de explicación y comprensión del hecho educativo, además de orientar las decisiones de política educativa a fin de resolver los grandes problemas que aquejan a nuestro país; entre éstos, la desigualdad educativa expresada en la falta de oportunidades para ingresar, permanecer y adquirir una formación sólida e integral dentro del sistema educativo, y con las cuales afrontar las exigencias de una sociedad caracterizada por una dinámica cambiante, incierta y compleja.

En el decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional de agosto de 1978, y a lo largo de los diferentes proyectos académicos de esta institución, la investigación educativa ha ocupado un lugar preponderante: incluye en su estructura organizativa un área específica con una planta de académicos destinados al desarrollo y consolidación de esta función que a 10 años de su operación fue motivo de una evaluación (Latapí, 1997). Sin embargo, un año después de la conformación de las 74 unidades de la UPN, distribuidas en todo el país, las actividades de investigación educativa no tuvieron –a diferencia de la Unidad Ajusco– la importancia ni los recursos humanos y financieros para desarrollarse, canalizando todos sus actividades académicas en la función docente, y tratando de cumplir con la meta que le fue conferida en su primer etapa de vida; esto es: ofertar programas de licenciatura para que los maestros en servicio de educación básica lograran nivelarse con las nuevas generaciones de egresados de las escuelas normales. Éstos, a partir de la reforma de 1984, cursaron

estudios de este nivel educativo al incluirse, por acuerdo presidencial del 22 de marzo de ese año, los estudios de educación normal en las instituciones de educación superior.

Además, cabe subrayar que la composición inicial de la planta académica de la gran mayoría de las Unidades UPN provenía del personal dedicado a la docencia, principalmente maestros de extracción normalista; planta a los que se integraron progresivamente profesionales de otras áreas de conocimiento, vinculados al campo educativo.[1] En este sentido la investigación educativa era propiamente un terreno ajeno a las preocupaciones y al quehacer de los profesores, dedicados exclusivamente a la docencia bajo la modalidad de asesoría técnica y pedagógica. Ante esta situación, una medida para fortalecer las funciones de asesoría académica del personal que ofertaba las licenciaturas en educación básica de las Unidades UPN, fue la estimular y vincular la investigación educativa con la enseñanza y sus métodos mediante el establecimiento de plazas para profesores de tiempo completo (PTC). Otra decisión importante fue la creación del programa *Talleres Regionales de Investigación Educativa* (TRIE) y de diversas estrategias de formación para la investigación que cada Unidad UPN puso en marcha: la apertura de programas de posgrado, por ejemplo. Cabe entonces preguntarse: ¿cuáles fueron las características y cursos de acción que tuvo la investigación educativa en la Unidad Zacatecas de la UPN (UPN 321) para incorporar esta función sustantiva al quehacer universitario? ¿Logró sentar las bases de una cultura investigativa? ¿Cuáles fueron los resultados relativos a la formación de recursos humanos y distribución del conocimiento generado mediante su difusión, divulgación y diseminación? Para dar respuesta a estas preguntas, en este capítulo describimos y analizamos, de manera sintética, cuatro etapas que se corresponden con diferentes programas y estrategias para incluir y desarrollar, en la UPN 321, la investigación educativa como una tarea inherente al trabajo académico y a la función de los formadores de docentes. Se mencionan a su vez los aciertos, obstáculos y productos académicos generados durante este periodo; y con base en sus conclusiones se proponen estrategias que ayuden a consolidar las tareas de investigación en el marco de las nuevas políticas para la educación superior y de las exi-

1 Se dio el caso también de profesores que ingresaron con perfiles académicos ajenos al campo educativo.

gencias que demanda la sociedad en el momento actual. Para cumplir con este cometido, se consultaron los archivos de servicios escolares de la UPN Ajusco y 321, el respaldo informático del Programa TRIE de la región centro-norte de la UPN, así como de las coordinaciones de los programas de posgrado. Asimismo se realizaron dos entrevistas abiertas con dos ex directores y tres profesores que participaron en procesos de toma de decisiones y definieron el derrotero de estos programas.[2] Cabe mencionar que al ocupar el cargo[3] de coordinador del TRIE y otros programas de investigación y posgrado, las opiniones y punto de vista expresado en este trabajo son responsabilidad exclusiva del autor.

1. El Programa de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE, 1992-2003)

La primera etapa en la cual se sentaron las bases para fomentar la investigación educativa en la UPN 321, comenzaron en noviembre de 1992 cuando esta Unidad fue sede del Programa TRIE, promovido en 1990 por la Dirección de Investigación de la Unidad Ajusco de la UPN, la que, de acuerdo con Castañeda y Castillo (1997), se propuso, entre otros objetivos, crear las condiciones para desarrollar la investigación educativa en sus diferentes Unidades en el país y en las Escuelas Normales, así como integrar equipos de trabajo especializados y redes de información e investigación interinstitucional y regional para proponer alternativas de solución a los problemas educativos. Enseguida mencionamos los elementos básicos bajo los cuales operaron los TRIE.[4]

2 Directivos: Manuel de Jesús de León y Estela González Bugdud. Profesores: Antonio Medina Lomelí, Manuel Lara Pacheco y Enrique de la Torre Camacho.

3 Coordinador del TRIE y del Programa de Investigación y Posgrado, 1998-2002. Vocal y Secretario del Consejo Regional de Investigación y Posgrado de la Región Noreste (CRIP), 2001-2004. Coordinador del Programa de Doctorado en Educación, 2006-2008.

4 Por razones de espacio, en este trabajo, no se hace referencia a los primeros cinco años de vida del TRIE en los cuales se realizaron 16 talleres. Sin embargo, sus objetivos y dinámica de organización son coincidentes con las características descritas en este apartado.

1.1 Funcionamiento

El TRIE se dividió en siete zonas del país encabezadas por una sede de la UPN: 1) Noroeste (Mexicali, Baja California). 2) Noreste (Guadalupe, Nuevo León). 3) Centro-norte (Guadalupe, Zacatecas). 4) Sureste (Mérida, Yucatán). 5). Occidente (Guadalajara, Jal.). 6) Centro-Golfo (Pachuca, Hgo.). 7) Norte (Chihuahua). En la región centro-norte participaron las Unidades UPN de los estados de Aguascalientes, Querétaro, Guanajuato, Durango, San Luís Potosí y Zacatecas. En su fase inicial, la Unidad Ajusco puso en marcha un seminario con dos unidades temáticas para dar a conocer los enfoques de la investigación educativa, a efecto de diferenciar sus principios teóricos y metodológicos, además de incorporar temas de teoría pedagógica para lograr una visión general de los problemas epistemológicos y pedagógicos de la constitución del campo educativo (Bertely, M. Castañeda. A, et al, 1991).

Las reuniones del TRIE se realizaban trimestralmente, con duración de tres días. Posteriormente se redujeron a periodos cuatrimestrales y semestrales a fin de dar mayor tiempo a la presentación de avances reales de los proyectos de investigación. Su estructura organizativa se componía de un Consejo integrado por los directivos de cada Unidad y los coordinadores de las líneas de investigación[5] y/o responsables de los talleres locales de investigación de cada Unidad UPN, quienes presentaban a sus integrantes y al Consejo del TRIE una caracterización de la línea y un programa de trabajo anual que incluía objetivos y metas. En este consejo se planificaban las reuniones del TRIE y se informaba sobre las acciones de los talleres locales de investigación, espacio de análisis y discusión de los proyectos de investigación de los docentes participantes en sus respectivas Unidades.

Durante la reunión de los TRIE se presentaban los avances parciales y finales de investigación de cada línea en mesas de trabajo, con la finalidad de valorarlos y retroalimentarlos teórica y metodológicamente en un ámbito académico más amplio y plural que se enriqueció con la participación de conferencias y asesoría de profesores investigadores de la UPN Ajusco y, gradualmente, con especialistas de otras Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales e internacionales. Al término de cada reunión de los TRIE se realizaba una sesión plenaria, cuya relatoría recogía la síntesis y el balance de las actividades realizadas en cada mesa temática. A estas reuniones acudían los formadores de docentes que contaban con un proyecto de investigación, y estudiantes de posgrado especialmente del programa de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente[6]. De hecho, Zacatecas fue designada sede de esta región para impulsar los programas iniciales de posgrado, cuyas características se mencionan más adelante. En este marco de acción, el taller local de investigación en la UPN 321 fue la principal estrategia operativa del TRIE, al que se integraron los profesores y los estudiantes de la maestría citada. Sin embargo, en 1993 y 1994, este programa se suspendió temporalmente junto con el taller local hasta 1998, año en el cual se retoma la coordinación del TRIE[7], denominándose Seminario-taller local de investigación educativa, «Problemas de innovación e investigación en la formación de docentes de educación básica».

El seminario-taller se propuso como objetivo: «Proporcionar elementos teórico-metodológicos para diseñar y desarrollar proyectos de investigación en el campo de la formación docente que contribuyan a mejorar el desarrollo profesional de los asesores». Asimismo estableció un programa de trabajo y diversos lineamientos[8] y mecanismos para su operación y evaluación. El seminario-taller también servía de apoyo para analizar las problemáticas relacionadas con la construcción y desarrollo de las propuestas de innovación educativa del programa de Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE 94) y los proyectos de investigación que en ese momento desarrollaban los académicos de la UPN 321, cuyos títulos se enlistan en el cuadro 1.

5 1) Las líneas de investigación eran: 1) Fortalecimiento institucional. 2) Educación básica. 3) Lenguaje y educación. 4) Formación docente. 5) Historia de la educación.

6 A partir de 1998 se incorporaron los estudiantes de la Primera Generación de la Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios.

7 En esos años y en el marco de una evaluación realizada por la Unidad Ajusco de la UPN, la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente fue suspendida porque solamente contaba con uno de cinco profesores de tiempo completo con el grado académico para este nivel educativo.

8 Entre otros: exposición de textos, elaboración de relatorías, avances de los proyectos de investigación y criterios de acreditación del taller y asistencia a eventos académicos.

Cuadro 1
Universidad Pedagógica Nacional

Talleres Regionales de investigación Educativa (TRIE) Región Centro-Norte
UPN, Unidad Zacatecas
Seminario Taller Local de Investigación
Relación de Proyectos de Investigación, Marzo, 2000

Nombre	Título	Estado
1. *Francisco Muro González*	Educación cívica, cultura política y participación ciudadana en Zacatecas.	Concluido
2. *Francisco J. Vázquez Banda*	Relación entre emociones y actividades académicas en la Licenciatura en Educación, Plan 1994 de la UPN.	Concluido
3. *Cecilia Roldán Ramos*	Las percepciones, el interés y las actividades de los niños hacia las ciencias naturales.	Concluido
4. *Javier Villarreal Veloz*	La formación para la innovación en la Licenciatura en Educación, Plan 1994 de la UPN. Un caso de evaluación curricular en la Unidad 321.	Concluido
5. *René Amaro Peñaflores*	Las escuelas de primeras letras en Zacatecas: 1750-1835.	Concluido
6. *Jaime Calderón López Velarde*	La innovación e investigación de los profesores de educación básica.	Concluido
7. *José Guadalupe Sandoval Santoyo*	¿A qué edad debe iniciarse el aprendizaje de la lectoescritura?	Concluido
8. *Sergio Alfaro Aguirre*	La formación de maestros y la escuela de primeras letras.	Informe parcial
9. *Francisco Betancourt Núñez*	Los métodos de enseñanza en Zacatecas: 1836-1857.	Informe parcial
10. *José María Quiroz*	La asesoría en la Universidad Pedagógica Nacional.	Inconcluso
11. *Laura Ofelia Márquez S.*	Género e historia oral.	Inconcluso

Fuente: Elaboración propia con datos reportados en el taller local de investigación.

La puesta en marcha del programa TRIE en las Unidades UPN de la región centro-norte se dio en un contexto caracterizado por una fuerte tradición del trabajo docente, escasa experiencia en la gestión de un programa de esta naturaleza y débiles procesos de seguimiento y evaluación de sus resultados. Esta situación de permisividad propició resistencias, tensiones y malestar entre los participantes, ante la necesidad de establecer normas mínimas y acuerdos para el cumplimento de los objetivos y metas del programa y evitar la simulación y justificar ante las autoridades educativas los recursos económicos asignados al programa, pues, a cinco años de su operación, se carecía de mecanismos para regular la asistencia de los participantes, un órgano de difusión de los avances y productos de investigación, procesos de evaluación y una política que se acompañara de un programa de trabajo de mediano plazo. En este contexto fue necesario instrumentar un proceso de evaluación para examinar estos y otros problemas, cuyos resultados se exponen en el apartado 1.4

1.2 Financiamiento

Los recursos económicos mediante los cuales operaba el TRIE provenían directamente de la Federación y formaba parte del presupuesto anual de la UPN 321, bajo el rubro de «Investigación en Ciencias de la Educación». Su monto anual, entre 1999 a 2004, era de $300.000.00, empero en los años 2000 y 2001 fue arbitrariamente recortado, por la Secretaría de Educación y Cultura (SEC), a 50 y 35 mil pesos respectivamente. Estos recursos se destinaban básicamente a cubrir los gastos de hospedaje, transportación y viáticos de los académicos de las Unidades UPN de la región centro-norte, así como del pago a especialistas que dictaban conferencias, impartían talleres y hacían sugerencias a los proyectos de los participantes durante el desarrollo deL TRIE[9]. También se destinaban a la edición y difusión de una revista y otras publicaciones que en el siguiente apartado se mencionan.

Puede afirmarse que, contrario a lo que frecuentemente se afirma –y no obstante los recortes y otras medidas de la SEC para desviarlos a otros rubros–, los recursos económicos destinados al desarrollo de esta

9 El personal académico de la UPN de la Unidad Ajusco que participaba en estos talleres no percibía ingresos económicos por ser parte de la institución.

función sustantiva fueron constantemente demandados por la comunidad académica y, por esta razón, no dejaron de suministrarse a lo largo de la operación del programa. En este sentido resultaron suficientes para atender los requerimientos planteados por los proyectos de investigación de los participantes.

1.3 Los productos de investigación y su difusión

En 1999 este programa difundió los resultados de investigación mediante la edición de la *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa de la UPN, Región Noreste*, que logró publicar ocho números hasta el año 2003.

La publicación de la revista, con periodicidad semestral, contaba con un Consejo Editorial encargado de dictaminar las colaboraciones: artículos, reseñas bibliográficas y entrevistas que le dieron identidad al Programa y permitieron difundir en la región la producción investigativa de los académicos de la UPN. Esta publicación también permitió romper las resistencias para escribir y estimuló el envío de colaboraciones a otras publicaciones periódicas especializadas en esta materia. En total, se publicaron 50 artículos, 27 reseñas bibliográficas y siete entrevistas a destacados investigadores. De los 50 artículos publicados, la autoría de 15 de ellos (30%), fue de ocho integrantes del personal académico de la UPN 321, equivalente en promedio a dos artículos por docente. Otro logro importante fue la publicación de ocho números de la *Serie Cuadernos TRIE* que incluían reportes finales de investigación y un libro, todos ellos dictaminados en siete reuniones del consejo editorial de la Revista. Cabe mencionar que el primero de estos cuadernos y el libro, son de la autoría de académicos de la UPN 321.[10]

La relación de estas publicaciones se muestra en el anexo 1 y 1A. Por lo que a la distribución editorial se refiere, ésta se entregaba en proporciones equitativas entre los coordinadores de línea de las Unidades UPN participantes, quienes establecían mecanismos internos para promover su difusión en las instituciones de su área de influencia y entre los profesores de educación básica.

10 Otros estudios, ensayos y productos derivados de proyectos de investigación de integrantes del TRIE, así como de académicos y estudiantes de maestría de la UPN 321, fueron publicados en el periodo 2001-2002 en esta institución, a través de la colección *Educando Hoy* que editó siete números, los dos últimos con el tema «Estudios sobre Educación en Zacatecas». Asimismo en la Revista Universitaria de Análisis Educativo, *Educando Hoy*.

1.4 Evaluación e impacto del Programa

Durante el periodo 1993-2001 se realizaron 25 Talleres Regionales de Investigación Educativa en la UPN 321. Si bien se contaba con evaluaciones parciales realizadas por la Unidad Ajusco, hasta 1998 no se disponía en la UPN 321 de un sistema de seguimiento integral y evaluación que permitiera conocer los problemas y logros obtenidos durante su operación. Para superar este obstáculo, en agosto de 1998, se realizó una evaluación del TRIE, mediante la aplicación de una encuesta a los asistentes del XIX Taller cuyos resultados (Calderón, 1999), evidenciaron esfuerzos aún insuficientes, pues los objetivos que dieron origen a dicho Programa se cumplieron parcialmente. Se constataban desarrollos y resultados desiguales entre las Unidades UPN participantes; las fases de avance, estancamiento y aun de retroceso obedecían a cuatro factores que afectaban a las actividades de investigación educativa impulsadas por el TRIE:

1) Débil desarrollo de los talleres locales. 2) Escasos avances y resultados de las investigaciones. 3) Ausencia de evaluación integral. 4) Modelo endógeno y proyectos individuales de investigación.

Como resultado de esta evaluación, en 1998 se firmó una carta-compromiso por parte de los directores de las Unidades participantes en el TRIE para resolver los problemas antes mencionados, resaltando la necesidad de fortalecer los talleres locales de investigación mediante planes anuales de trabajo, integrar a los profesores de tiempo completo (PTC) a dichos talleres, formalizar las cargas de trabajo y cumplir con los criterios para la exposición en las respectivas mesas temáticas. No obstante estas limitaciones, se lograron avances y logros importantes como los que enseguida se enuncian:

En primer lugar, los talleres regionales constituyeron el principal espacio académico que promovió el desarrollo de esta función sustantiva en las Unidades UPN a través de diversas acciones formativas para los profesores y directivos: se contó con una visión amplia constituida de diversos enfoques teóricos y metodológicos sobre la investigación educativa, y el contacto con investigadores de instituciones nacionales

y extranjeras que dictaron conferencias, impartieron talleres y asesoraron proyectos de investigación.

En segundo lugar, los talleres representaron un punto de encuentro para las expectativas e iniciativas de investigación de los participantes de la UPN, ante la ausencia de tradición investigativa, dando oportunidad de enriquecerlas al compartirlas con otras Unidades de la Región. En otras palabras, los talleres fueron el vehículo para instaurar progresivamente una cultura investigativa cuyo desarrollo obedece a una dinámica gradual, incierta, con ritmos discontinuos; desarrollo sujeto a numerosas resistencias y obstáculos, producto de las condiciones institucionales.

En tercer lugar, la labor emprendida por el TRIE se reflejó en el desarrollo de los proyectos de investigación formulados por los académicos, permitiéndoles obtener el grado de maestría y, de este modo, impulsar los programas de posgrado tras integrarse a ellos. Cabe mencionar que cerca de la mitad de los participantes (47.8%) manifestaron que sus proyectos de investigación se enfocaban a la obtención del grado de maestría.[11] Destaca también la participación de varios docentes que continuamente presentaron ponencias en eventos académicos nacionales, relacionados con la investigación educativa (congresos, simposios, jornadas). De no menos importancia fue la participación de los estudiantes de maestría que aprovecharon este espacio para conocer de cerca la experiencia de especialistas, participar en debates académicos y exponer los avances de sus proyectos de investigación de tesis; condición que les permitió a muchos de ellos lograr la obtención del grado.

1.5 Los Talleres Regionales y su inclusión en el marco institucional

A partir del establecimiento y desarrollo del TRIE, la UPN 321 le confiere un espacio institucional a esta función sustantiva en el capítulo XI del Plan Institucional de Desarrollo de 1997 que se refiere a la normatividad (UPN 321 1997:40), acordándose las siguientes pautas de regulación: 1) Para los académicos de tiempo completo (40 horas), dedicar una cuarta parte del mismo (10 horas) al desarrollo de tareas de investigación educativa. 2) Presentar un anteproyecto de investigación acompañado

11 El 70% de los participantes del taller local de la UPN 321 con proyectos de investigación reportados en el anexo 1, obtuvieron los grados de maestría y doctorado.

de un cronograma de actividades. 3) Entregar el reporte de informes trimestrales para recibir los apoyos correspondientes. En este Plan se reconoce como una prioridad inmediata consolidar el taller local de investigación para apoyar el desarrollo de los proyectos de investigación, así como el programa del TRIE.

En el capítulo V, *Retos de la Universidad Pedagógica*, se menciona la carencia de un programa sólido de investigación vinculado a la problemática educativa de la entidad. Y a lo largo de este documento, especialmente en el Programa de Investigación (UPN Zacatecas, 1997: 54), se propone un conjunto de objetivos y estrategias que destacan la importancia de fomentar las tareas de investigación; entre estos objetivos: el establecimiento de un espacio para la formación en la investigación educativa mediante seminarios, talleres y cursos, con la participación de docentes y alumnos de todos los programas, un área de evaluación y seguimiento de los programas ofertados por la UPN 321, así como un sistema integral de información. Además se solicita a la SEC la creación de una instancia para evaluar y apoyar económicamente los proyectos de investigación (UPN 321, 1997:54-59).

1.5 Reestructuración y cierre

A partir de 2001, el TRIE fue reestructurado con la finalidad de aprovechar óptimamente los recursos económicos y seguir impulsando las actividades de investigación educativa de los académicos de la UPN de la región centro-norte. En este sentido, una medida para estimular y apoyar económicamente el desarrollo de los proyectos de investigación, fue abrir una convocatoria para elegir los mejores mediante el cumplimiento de requisitos académicos, entre los cuales destacaba la relevancia y consistencia teórica y metodológica. Bajo este nuevo escenario se logró descentralizar de la UPN 321 la realización del TRIE, transfiriéndose a otras Unidades UPN. La primera Unidad UPN que se hizo cargo del Programa fue la 241 de San Luís Potosí, en done tuvo lugar del 11 al 13 de junio de 2002 el Primer Encuentro Regional de Investigación Educativa. El segundo (y último) se realizó en julio de 2003 en la Unidad UPN 011 de Aguascalientes. Al concluir esta última reunión, la continuidad del proceso de reestructuración se vio anulado: durante la nueva dirección de la UPN 321 el Consejo Académico decidió suspender el TRIE,

distribuyendo los recursos económicos al Programa «Transformación de la Educación Básica desde la Escuela» (TEBES), a los integrantes de los nacientes Cuerpos Académicos; y posteriormente a la organización y celebración de las Jornadas Internacionales Académicas y Culturales «Los nuevos escenarios educativos en el mundo globalizado». [12]

Entre las razones que llevaron a esta decisión, se encuentra la de argumentar que los recursos económicos del programa, de acuerdo con la SEC y en el marco de la descentralización educativa de 1992, no tenían un carácter regional sino de uso exclusivo del gobierno estatal y de la UPN, además de suministrarse tardíamente, obligando a su restitución temporal con recursos propios. Otras razones fueron la escasa producción de resultados, baja participación de académicos en el programa, y la escasa venta de revistas entre la comunidad académica de la UPN 321. Esta decisión generó malestar y desconcierto entre los directivos y académicos de las Unidades UPN que venían participando en el TRIE, por lo que se propusieron elaborar un documento para argumentar la necesidad de continuar con el programa. Para entrevistarse con las autoridades de la SEC de Zacatecas se integró una comisión, pero la iniciativa no logró concretarse, dando fin al principal programa de fomento a la investigación y al cierre de la revista que había alcanzado, entre 1999 y 2002, ocho números en su publicación. A continuación exponemos los rasgos principales de la segunda etapa y el programa respectivo.

2. Los Consejos Regionales de Investigación y Posgrado (CRIP) (2000-2004)

Durante este periodo, la rectoría de la Unidad Ajusco de la UPN a través de la Dirección de Investigación, promovió la creación de Consejos Regionales de Investigación y Posgrado (CRIP). La propuesta tuvo lugar en el marco de un proceso de reestructuración de la UPN a escala nacional emprendido por la Dra. Silvia Ortega, rectora de esta institución, quien asumió el cargo en junio de 1999 y se propuso fortalecer la investigación y los programas de posgrado para alcanzar la excelencia académica en la formación y actualización de docentes. Con este fin, la Dirección de Investigación elaboró un documento base (UPN, 2000) sobre el funcionamiento de los CRIP, en el cual se planteaba la definición de esta instancia y su conformación mediante seis regiones (Noroeste, Noreste[13], Centro-Occidente, Centro-Sur, Sur-Sureste y Región Metropolitana), así como la estructura organizativa y un conjunto de facultades y obligaciones de cada uno de sus miembros. Para su análisis y aprobación, la rectoría de la UPN organizó en todo el país Reuniones Regionales de Investigación y Posgrado.

De manera resumida, los CRIP se concebían como los órganos de coordinación del trabajo regional de la UPN, compuestos por: 1) los directores de cada Unidad UPN de la región; 2) el personal participante en los programas de posgrado e investigación; 3) en su caso, por el coordinador estatal de las Unidades UPN. Cada uno de los seis CRIP del país estuvo representado por una Unidad UPN cuya sede la elegían las Unidades UPN correspondientes, pudiéndose renovar cada cuatro años. Se integraba por un presidente, un secretario técnico y un coordinador de grupo de trabajo; además cada CRIP tenía la libertad de incluir mecanismos internos para su instrumentación (UPN, 2000:1-2). Las principales facultades y obligaciones de los CRIP consistían en:

- Promover la diversificación y fortalecimiento de la investigación y del posgrado en la región mediante esfuerzos conjuntos de colaboración y coordinación.
- Apoyar los procesos de planeación regional de la educación superior de los posgrados.
- Promover las funciones sustantivas de la UPN acorde a los problemas educativos regionales.
- Fomentar el intercambio académico regional.
- Aplicar los acuerdos y estrategias de la dirección de investigación de la UPN, y remitirle los programas e informes anuales de trabajo (UPN, 2000:3).

12 En 2003, la profesora Ofelia Alvarado Ramírez fue nombrada directora de la UPN 321. Cabe mencionar que las Jornadas sustituyeron las actividades desarrolladas por el TRIE, celebrándose cinco en el periodo 2002-2005; en ellas se tocaron temas de investigación educativa, mediante talleres impartidos y conferencias dictadas por especialistas. Los Cuerpos Académicos recibieron, en 2003, 20 mil pesos para solventar los gastos de los proyectos de investigación.

13 Esta región quedó conformada por los siguientes estados que, a su vez, cuentan con subsedes: Coahuila (Piedras Negras, Saltillo, Torreón, Monterrey), Durango (Gómez Palacio), San Luís Potosí (Ciudad Valles), Nuevo León (Monterrey, Guadalupe), Tamaulipas (Nuevo Laredo, Matamoros, Reynosa, Monclova, Ciudad Victoria, Tampico) y Zacatecas.

2.1 *El CRIP Noreste*

En esta región se organizaron tres reuniones para analizar la situación de los programas de especialización y maestría y el papel de la investigación educativa, llegándose en la Tercera Reunión[14] a diversos acuerdos que reflejaban la problemática existente en cada unidad participante. A continuación los acuerdos más importantes:

- Retomar el trabajo de los TRIE y fortalecer la cultura de investigación.
- Que los profesores de posgrado cuenten con el grado académico y el perfil requerido para cada programa.
- Establecer programas de formación de docentes de posgrado con énfasis en la investigación educativa.
- Contar con un sistema de evaluación de los posgrados.
- Fortalecer el intercambio académico, creando un banco de datos sobre perfiles académicos y proporcionando tutorías y lectorías de tesis.
- Autorizar los programas de posgrado mediante la conformación de un Consejo Académico Regional.
- Regular la matrícula del posgrado y elevar el índice de titulación.

Posteriormente, varias Unidades de esta región (Monclova, Ciudad Victoria, Torreón, San Luís Potosí, Saltillo, Zacatecas) presentaron iniciativas sobre la estructura, funcionamiento y reglamentación del CRIP Noreste, base para el análisis e integración de una propuesta única que logró acordarse en la Asamblea de las Unidades UPN de la Región, realizada los días 21 y 22 de septiembre de 2000 en la Unidad UPN de Saltillo, Coahuila.[15] En dicha reunión se firmó el acta constitutiva del CRIP Noreste por los representantes de 17 Unidades UPN de los seis estados, eligiéndose un presidente y dos vocales[16]. Asimismo, se propuso

14 Esta reunión fue celebrada los días 21 al 23 de junio de 2000 en la UPN de San Luís Potosí.

15 El contenido del Reglamento del CRIP Noreste estuvo integrado por tres Títulos distribuidos en 21 artículos. En el primero se incluía su definición, integración y propósitos. En el segundo, la estructura y organización, así como los mecanismos de elección. En el tercero, las funciones y atribuciones y finalmente, cuatro puntos transitorios (UPN, 2000).

16 El presidente electo del CRIP fue el Mtro. Armando Almendárez, director de la Unidad 241 de SLP; el primer vocal, Mtro. Héctor Hugo Benavides, director de la Unidad 284 de Nuevo

enviar sugerencias al Plan de Trabajo del CRIP y establecer Comisiones de Trabajo. En este Plan (UPN 241, 2000), destacaban básicamente las siguientes líneas de acción:

La elaboración de diagnósticos de investigación y de los programas de posgrado ofertados por cada Unidad del CRIP. Promover la investigación interinstitucional, la creación de redes y la gestión de recursos financieros. Impulsar un programa de publicaciones arbitradas. Reordenar la oferta educativa, incluyendo la apertura de un programa de doctorado e implementar un programa de seguimiento y evaluación del posgrado. El acompañamiento y tutoría de proyectos de tesis a fin de incrementar la eficiencia terminal de los posgrados. En el ámbito de la docencia, la formación y desarrollo de Cuerpos Académicos y, por último, equipar y modernizar los sistemas de información. Al concluirse esta etapa, se realizó en la Unidad Central del Ajusco de la UPN, la *Primera Reunión Nacional de Consejos Regionales de Investigación y Posgrado* en la cual se daba a conocer la organización y desarrollo de la Red UPN, así como la conformación de las cinco regiones, presentándose, en cada una de éstas, los planes de desarrollo académico con metas y plan de acción (UPN, 2000).

2.2 *Desarrollo del CRIP Noreste: Logros y obstáculos*

Durante el periodo 2001-2003, el CRIP Noreste, realizó nueve Reuniones Regionales. En las primeras cinco reuniones del CRIP, celebradas en el periodo 2001-2002[17], se mantuvo vivo el interés en la realización de las tareas propuestas en el programa de trabajo, mediante la conformación de diversas comisiones (evaluación y dictaminación curricular, de investigación, reglamentación de cuerpos académicos, de extensión y difusión), presentándose avances en cada una de ellas y un Programa Regional de Investigación de corto y mediano plazo (2001-2002 y 2001-2005) en el cual se establecían objetivos, estrate-

Laredo, Tamaulipas; segundo vocal Jaime Calderón de la UPN de Zacatecas. El secretario técnico fue elegido posteriormente por el Presidente.

17 1ª. Reunión (Guadalupe, Nuevo León, 1 y 2 de febrero de 2001), Segunda (Nuevo Laredo, Tamaulipas, 31 de mayo-1 de junio de 2001). Tercera (Zacatecas, 29 y 30 de noviembre de 2001). Cuarta (Ciudad Victoria, Tamaulipas, 7 y 8 de marzo de 2002), 5ª (Torreón, Coahuila, 4 de octubre de 2002). Sexta (Durango, 23-25 de octubre, 2003). Séptima (Zacatecas, 18-20 de marzo de 2004), Octava (Guadalupe, Nuevo León, 22 de octubre de 2004). Novena (Zacatecas, 11 de junio de 2005).

gias y acciones con plazos y designación de responsables (Calderón, 2001).

A su vez, se insiste en la necesidad de legitimar y validar ante las autoridades del la UPN Ajusco los acuerdos en el CRIP, al tiempo que su reconocimiento por parte de las autoridades educativas estatales. Se emprenden tareas para la realización de los diagnósticos de investigación y posgrado mediante la elaboración de formularios y otros instrumentos de captura de datos. Se logra, por otra parte, la gestión e interlocución con la Dirección de Investigación de la UPN Ajusco para la aprobación de solicitudes de nuevas ofertas curriculares, ante la demora y poca claridad de criterios sobre estos procesos.[18] En este marco de actuación, el CRIP, a partir de la cuarta Reunión de Trabajo, realizó cuatro Congresos Regionales de Investigación Educativa[19], principales espacios en donde se presentaron proyectos y avances de investigación de los profesores adscritos a dichas Unidades.

Cabe mencionar que en el CRIP Noreste, particularmente en el Segundo Congreso de Investigación Educativa, se convocó y puso en marcha la Red de Didáctica de la Investigación Educativa (RED-DIE), que aglutinó a siete formadores de docentes de tres estados de la región, mediante la creación de una comunidad virtual: ésta permitió la comunicación a distancia a fin de analizar y plantear alternativas a los problemas de la formación para la investigación en el marco de los programas de posgrado (Calderón, 2010). Por otra parte, hay que destacar la incorporación de diversos miembros del CRIP Noreste en la conformación de la «red de redes» promovida por la UPN Ajusco (UPN, 2000[a]). Sin embargo, al paso del tiempo, la mayoría de las comisiones de trabajo establecidas no lograron cohesionarse y mantener un trabajo sistemático que les permitiera cumplir con las tareas encomendadas, especialmente la de realizar diagnósticos y, en general, los objetivos y las metas que si bien se justificaban plenamente, resultaron demasiado ambiciosas. Ante este panorama el CRIP empezó a decaer a partir de la segunda mitad de 2004 hasta llegar a extinguirse una vez concluido el

18 Uno de los programas de posgrado aprobado fue la *Maestría en Formación para la Innovación de la Educación Básica* que comenzó a ofertarse en las Unidades UPN de Ciudad Victoria, Matamoros y Nuevo Laredo en el estado de Tamaulipas.

19 Primer Congreso (UPN, Unidad Torreón, Coahuila, 3 al 5 de octubre de 2002). Segundo (Universidad Pedagógica de Durango, 23 al 25 de octubre de 2003), Tercero (UPN, Unidades Monterrey y Guadalupe, Nuevo León, 20 al 22 de octubre de 2004). Cuarto (UPN, Unidad Zacatecas, 6 al 11 de junio de 2005).

cuarto y último Congreso Regional de Investigación Educativa en 2005. Entre las causas que explican este declive y final del CRIP, destacan:

1. La desproporción entre las tareas del Plan de Trabajo respecto al escaso número de profesores en condiciones de realizar objetivamente dichas tareas.
2. Escaso liderazgo académico: la mayoría de directivos centraban su actuación en la gestión administrativa e interinstitucional, pero carecían de proyectos de investigación educativa.
3. Centralización de tareas entre los responsables de las comisiones de trabajo debido a la escasa o nula integración de equipos de profesores al interior de cada Unidad UPN.
4. Discontinuidad de políticas educativas, producto de la renovación de autoridades en la Unidad Ajusco y de directivos en las Unidades del CRIP, lo que acarreó el desaliento, fragmentación y paulatino debilitamiento de los vínculos de comunicación entre los integrantes del CRIP.
5. La dependencia académica de las Unidades UPN con las políticas centralistas de la Unidad Ajusco.
6. Ausencia de comunicación virtual entre los responsables de comisiones y directivos para establecer nexos con Unidades UPN muy distantes, especialmente aquellas ubicadas en la zona fronteriza de los estados de Coahuila y de Tamaulipas.
7. Realización de reuniones de trabajo con mínimos avances y rotación constante de asistentes.
8. Ausencia de ofertas de programas académicos de posgrado de carácter regional y proyectos de investigación conjuntos.

En resumen, puede afirmarse que tanto el Programa de los TRIE como el de los CRIP, renovaron el interés por fomentar las actividades de investigación en las Unidades UPN de la región, mediante la apertura de espacios académicos que permitieron canalizar, a un ámbito más individual que colectivo, los intereses de investigación de una minoría de profesores que contaban con un proyecto de investigación, sea para titularse o para fortalecer el desarrollo de cursos de posgrado. Empero, en ambos casos y a excepción de la Red de Didáctica antes mencionada, no lograron mantener vínculos académicos duraderos con otras Unidades UPN de la Región, ni cumplir en lo esencial con los objetivos

fundamentales que le dieron origen. Enseguida abordamos el programa correspondiente a la tercera etapa.

3. Los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y los Cuerpos Académicos (2003-2007). ¿Un nuevo impulso a la investigación educativa?

Con el cambio de autoridades en la Unidad Ajusco de la UPN en 2001[20] y las nuevas políticas para la educación superior del sexenio de Vicente Fox destinadas a optimizar, racionalizar y fiscalizar el gasto público mediante la adopción de modelos de planeación estratégica afines a la administración empresarial, la UPN inició este proceso en 2002 dando a conocer las características del PIFI, definido como «una estrategia que impulsa y apoya el gobierno federal, para fortalecer la capacidad de planeación estratégica y participativa de las instituciones de educación superior públicas y mejorar la calidad de sus programas educativos y procesos de gestión (SEP, 2003). En el PIFI, se ponía énfasis en el cierre de brechas de calidad al interior de las dependencias de educación superior (DES) y entre varias DES de una institución, así como en los procesos de mejora continua cuyos resultados se traducen en la obtención del nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), o en la acreditación de sus programas educativos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). De igual relevancia resultaba la consecución del registro de los programas de posgrado en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) SEP-CONACYT. Otro de los puntos centrales de los PIFI fue la creación de Cuerpos Académicos (CA), integrados por grupos de PTC afines a una o varias líneas de generación y/o aplicación innovadora del conocimiento, abarcando temas disciplinares o multidisciplinares, además de compartir objetivos académicos y atender programas educativos (SEP, 2003).

Bajo esta nueva orientación, a finales de 2002, la UPN Ajusco envío, a diversas Unidades UPN del país, especialistas a impartir cursos de capacitación a los docentes sobre los conceptos clave y racionalidad de este nuevo lenguaje (autoevaluación, misión y visión institucional, for-

20 En enero de 2001 la Dra. Sylvia Ortega fue sustituida en la rectoría de la UPN por la maestra Marcela Santillán, quien desempeñó este cargo hasta el 23 de enero de 2007.

talezas, debilidades, capacidad y competitividad académica, objetivos estratégicos, políticas, estrategias, metas) a fin de estar en condiciones para elaborar, a partir de 2003, el PIFI 3.0, con apego a los procedimientos para el llenado de formatos; y poder concursar por los recursos económicos que dieran solvencia a los problemas prioritarios, mediante la formulación de «objetivos estratégicos» y el establecimiento de metas-compromiso hasta 2006.[21]

En el marco de este nuevo escenario de planificación estratégica y evaluación que trastocaba los ejercicios tradicionales y simplistas de elaboración de los Programas Operativos Anuales (POA) solicitados por la SEC, el personal directivo de la UPN 321 se dio a la tarea de convocar a las instancias colegiadas y de coordinación académicas para participar en los cursos de capacitación y elaborar el PIFI los años 2004 a 2007. Durante este proceso novedoso y muy laborioso que implicaba liderazgo, participación amplia de la comunidad universitaria y claridad para descifrar el nuevo lenguaje de planificación más allá de la inmediatez, fue inevitable incurrir en una serie de carencias, dificultades y cursos de acción *sui géneris* para la elaboración de los PIFI, cuyas valoraciones en la mayoría de los rubros calificados por las instancias correspondientes, fueron de medianamente satisfactorios a insatisfactorios.[22]

Si bien en los PIFI elaborados se constata el interés por fortalecer e incrementar los CA, evaluar los programas académicos, elevar la eficiencia terminal, mejorar el nivel de habilitación de la planta docente y, en general, tomar en cuenta la planeación en los rubros solicitados en los formatos correspondientes, el balance en términos cuantitativos fue negativo durante este periodo: no se realizaron los procesos para iniciar la autoevaluación de los Programas Educativos conforme a los lineamientos de los CIEES, ni mucho menos lograr el registro de la especialización y maestría[23] en el PNP, en detrimento de la competitividad académica.[24] En este sentido, el cumplimiento de las metas propues-

21 La participación de Unidades UPN en el país en la elaboración del PIFI 3.0 (2003), 3.1 (2004) y 3.2 (2005) se realizó de manera selectiva, ampliándose hasta 2007 a la mayoría de éstas. Otras IES del país comenzaron este proceso en 2001 (PIFI 1.0).

22 La calificación obtenida en el PIFI 3.2 de 2005 fue de 50.80%, 16.5 puntos por debajo de la media de Unidades UPN participantes (67.3%), y de ocho rubros evaluados, solamente el 19.35% fueron calificados como medianamente satisfactorios.

23 El único programa acreditado por los CIEES en el nivel 1 fue el Doctorado en Educación, al cual se hace referencia en el apartado 4.2 de este trabajo.

24 En el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento al Posgrado Nacional (PIFOP), se realizó el autodiagnóstico de la Maestría en Desarrollo Educativo y una propuesta de linea-

tas para 2006 fue mínimo, pues en este año solamente 16 PTC (42%) poseían el grado de maestría, aunque en términos globales hubo un incremento entre 2003 y 2006 del 53% al 77% de profesores con estudios de maestría, cumpliéndose solamente el ingreso de dos a tres PTC con perfil PROMEP y de un académico al SNI. Tampoco hubo solicitudes de PTC para obtener becas de posgrado del PROMEP y se careció de un programa integral de tutorías.

3.1 Los Cuerpos Académicos y su efímera existencia

Ante la necesidad por establecer CA, la dirección de la UPN 321 convocó a la planta académica para dar inicio a su conformación, pero no con el convencimiento sobre sus promisorias ventajas, sino por el solo afán de cumplir la disposición administrativa de llenado de formatos. Sin embargo, los académicos que venían participando en el TRIE y CRIP o colaborando en proyectos de investigación en determinada área de conocimiento, fueron los más proclives a la creación de CA, proponiendo Líneas Generales de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC)[25]. Estos esfuerzos permitieron que en el periodo 2003-2005, se registraran ante PROMEP cuatro CA en formación[26] que paulatinamente lograron establecer documentos fundacionales, acompañados de planes de trabajo y ajustándose a los requerimientos prescritos en la normatividad correspondiente. No obstante, hasta 2006, de los 19 PTC, solamente 11 (58%) participaban en los CA registrados (UPN, 321, 2007), entre otras razones porque muchos docentes carecían de proyectos de investigación, por subestimar su importancia y percibirlos como una imposición externa que reproducía la cultura individualista.

Con todo, el obstáculo principal fue la falta de PTC y el perfil deseable exigido, pues de acuerdo con la normatividad establecida, se requería de un mínimo de cinco académicos para su integración. Esta situación propició que se incluyeran Profesores de Tiempo Completo (PTC) ajenos al interés disciplinario de los CA para cumplir con este requisito y con el «llenado correcto» de los formatos. En este sentido, no debe perderse de vista que la racionalidad de esta política obedece a la necesidad de elevar la calidad de las IES, condicionando la obtención de recursos adicionales a aquellas que reporten buenos ejercicios de planeación y avances significativos en el cumplimiento de metas. En consecuencia, las IES con mejores condiciones de operación son las que obtienen mayores recursos, ahondando las inequidades entre aquellas que, caso de la mayoría de las Unidades UPN del país, incluyendo la de Zacatecas, carecen de suficientes PTC. Este asunto fue planteado al entonces Subsecretario de Educación Superior, Julio Rubio Oca, quien manifestó, en una reunión con el personal académico de la UPN 321, su interés por realizar un diagnóstico detallado de la planta docente para regularizar la situación de los profesores con plazas de educación primaria y su conversión al sistema de educación superior, pero este asunto no logró resolverse.

Pese a estas limitaciones los CA registrados, si bien canalizaron las expectativas de un sector importante de docentes para desarrollar sus procesos formativos y de investigación, rompiendo su aislamiento e individualismo y abriendo cauces para compartir la riqueza y variedad de experiencias de aprendizaje, su funcionamiento no fue perdurable, entre otras causas por su inestabilidad y mecanismos para su integración, condicionada fundamentalmente por la situación laboral deficitaria, lo que impidió mantener su continuidad, fragmentándose hasta su desaparición en 2008. Además, este esquema organizativo se vio interrumpido por la emergencia, en el primer trimestre de 2007, de un conjunto de inconformidades entre un sector del personal académico con la dirección de la UPN y la confrontación creciente de la comunidad universitaria con el titular y autoridades de la SEC[27] que incumplían acuerdos y postergaban la solución a diversas demandas laborales. A ello se sumaron conflictos político-sindicales que terminaron con la destitución de la directora y la salida de una decena de profesores, propiciando una situación

mientos para participar en este programa, designándose ocho comisiones.

25 Es el caso del Proyecto Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) que venía operando desde 2001, primero en la UPN 321 y después en la SEC. Asimismo de la Red de Didáctica de la Investigación Educativa, promovida en 2002 y, por último, de los académicos que venían desarrollando proyectos sobre la historia y su docencia.

26 La UPN 321 fue la Unidad con el mayor número de CA en el interior del país, registrándose los siguientes: 1) Evaluación de la educación. 2) innovación e investigación educativa. 3) Transformación de la educación básica desde la escuela (TEBES). 4) Enseñanza de la historia. *Cfr.* UPN/Rectoría R-2584/04. Hubo otros CA que no fueron registrados pero que lograron funcionar perentoriamente, caso del CA de Estudios de Género en Educación y Educación y Desarrollo Humano.

27 El Ingeniero Flavio Campos Miramontes, segundo de los cuatro secretarios de educación durante el gobierno de Amalia García (2004-2010), orilló a la comunidad universitaria a realizar un paro de labores y a tomar las instalaciones de la SEC.

de mayor inestabilidad que afectó el ulterior desarrollo no sólo de la vida académica sino el conjunto del quehacer universitario.

En al anterior contexto, al inicio de 2007, tuvo lugar la designación por segunda ocasión de la Dra. Sylvia Ortega como rectora de la UPN, quien estableció una estrategia organizativa para elaborar el Plan Institucional 2007-2012 y el PIFI 2007 en las Unidades UPN del país. Con este fin se plantearon tres objetivos: 1) Oferta educativa de calidad, que incluía el rediseño de la oferta educativa, el establecimiento de un programa de superación del profesorado y el impulso de la investigación básica y aplicada. 2) Gestión eficiente, enfatizando la importancia de la transformación de la figura jurídica de las Unidades UPN; la creación de la red nacional de Unidades UPN; y la instrumentación de procesos de gestión ajustados a estándares internacionales. 3) La UPN como instancia para la formulación de políticas orientadas a la mejora educativa, proponiéndose cinco estrategias (UPN, 2007). Bajo estos lineamientos, la dirección de la UPN 321 presenta en 2007 el último PIFI en el cual se corrigen errores, retomándose y añadiéndose objetivos estratégicos de los PIFI precedentes: 1) Mejora de la habilitación académica de los PTC. 2) Reestructuración y consolidación de los CA. 3) Fortalecimiento curricular e innovación educativa. 4) Implementación de la acreditación de programas de licenciatura en el marco de los CIEES (UPN 321: 2007). Sin embargo, tanto la planeación como las políticas y las metas propuestas tampoco lograron concretarse, a consecuencia del conflicto antes mencionado y de los siguientes problemas:

1) Falta de claridad de los directivos y de las coordinaciones académicas responsabilizadas de la planeación institucional para emprender una tarea de esta naturaleza.
2) Escasa participación de la mayoría de académicos en estos procesos, reduciéndose a escasos equipos y con frecuencia en una o dos personas.
3) Incorrecta formulación de objetivos, metas, proyectos estratégicos y proyecciones, propiciada por la insuficiencia de indicadores e información estadística actualizada, sistematizada y concentrada en bases de datos bajo la responsabilidad de un encargado o área de planeación educativa.
4) Exigencias e información desmesurada sin tomar en cuenta el contexto y las condiciones reales en las cuales operaban las Unidades UPN del país.
5) Insuficiente información sobre los resultados obtenidos por la Unidad o los CA beneficiados.[28]
6) En los PIFI, 2003, 2004 y 2006 no hubo apoyos económicos[29], lo que provocó el pesimismo entre los académicos en cumplir con una obligación burocrática y estéril.[30]

En síntesis, aunque la presentación de los PIFI adolecía de las debilidades ya mencionadas y sus resultados no fueron los esperados, significó un planteamiento necesario de planeación y evaluación de mediano plazo pero desmedido e irreal: sus requerimientos académicos estandarizados no distinguían formas jurídicas, organizativas, trayectorias y contextos de desarrollo de cada IES, particularmente de la UPN y de sus Unidades en el interior del país, ajustándose al contexto y condiciones ventajosas de otras IES, especialmente de las pertenecientes a universidades estatales y autónomas. Esta situación generó reacciones de pesimismo hacia estas políticas entre la mayoría de los académicos, desbordando la capacidad del cuerpo directivo para asimilar, legitimar y ceñirse a nuevas reglas de operación a fin de allegarse recursos económicos adicionales y rendir cuentas sobre sus resultados. Sin embargo, la obtención de estos recursos federales permitieron no sólo paliar los raquíticos presupuestos estatales asignados a la UPN, sino también tomar conciencia entre la comunidad académica de la importancia de planificar y evaluar el quehacer académico de manera integral y participativa, al tiempo que mostrar puntos fuertes y débiles de la organización institucional y plantearse un rumbo claro con propósitos bien definidos. Las anteriores razones y la complejidad de los indicadores para realizar la evaluación, llevaron a la rectoría de la UPN a cancelar, a partir de 2008, la elaboración de los PIFI en las Unidades del Distrito

28 La información proporcionada por el personal directivo no fue sistemática y no se hizo de manera oficial, comunicándose verbalmente en las reuniones de Colegio General.

29 Datos proporcionados por María del Carmen Blanco, representante institucional en la Unidad UPN Ajusco del PIFI (7 de mayo del 2012).

30 El apoyo económico recibido por la UPN 321 en el PIFI 3.2 de 2005, fue de $ 232,740.00 destinado al CA «Transformación de la educación básica desde la escuela» (TEBES) y en el PIFI 2007 de un monto solicitado por $ 836,000, solamente se obtuvo la cantidad de $25,953.00 para la adquisición de acervos bibliográficos y el pago de honorarios para impartir un curso sobre el fortalecimiento de CA.

Federal y del país, a excepción de la Unidad Ajusco que los elaboró otros dos años más (2008 y 2009).

En el siguiente apartado se menciona el papel que han jugado los principales programas de posgrado en el desarrollo de la investigación educativa, presentes a lo largo de las tres etapas anteriores hasta el momento actual.

4. Los programas de posgrado y la investigación educativa

Los posgrados en educación constituyen los estudios posteriores a la educación superior y comprenden especialidad, maestría, doctorado y posdoctorado, y responden a «objetivos de largo alcance en el ámbito de la formación teórica, metodológica, instrumental y/o de la formación para la investigación» (SEP, 2003ª: 63). La contribución de este tipo de estudios es determinante en el desarrollo científico y tecnológico del país, pues representa el nivel más alto del sistema educativo y la principal fuente para la formación de profesionales altamente capacitados. Ahora bien, de acuerdo con el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) de nuestro país, los programas de posgrado se dividen en dos:

1) Programas de posgrado con orientación profesional, que ofrecen los niveles de especialidad o de maestría.
2) Programas de posgrado con orientación a la investigación, que ofrecen los niveles de maestría y doctorado (SEP, 2003ª: 9).

Los posgrados orientados a la profesionalización tienen la finalidad de «propiciar una formación teórica, metodológica e instrumental que permita al personal académico ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa» (Moreno Bayardo, 2000: 111). En cambio, los posgrados orientados a la investigación «responden a la intención específica de fortalecer la investigación en el campo de la educación mediante la formación de sus agentes» (2000: 111). En ambas orientaciones, es evidente un valor añadido a la formación con que cuentan los estudiantes. En suma, con los posgrados se busca ya una mejor intervención en un campo práctico: el educativo, o la investigación de fenómenos y problemas específicos de diversos campos de conocimiento.

A partir de las consideraciones anteriores, la UPN 321 dio un paso para diversificar su oferta e impulsar el desarrollo de la investigación educativa mediante la apertura de programas de posgrado. Este hecho significó, entre otras cosas, otorgar las facilidades para que muchos formadores de docentes de la UPN, sin posgrado, cursaran estudios de este tipo y se integraran en el corto plazo a estos programas, mejorando con ello su perfil académico. En este marco, en septiembre de 1987, se ofertó durante dos ciclos escolares la especialidad en *Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos*, diseñada en la UPN Ajusco como uno de los *Proyectos Estratégicos* destinados a la formación y profesionalización de los formadores de docentes de las escuelas normales. Si bien este primer programa de posgrado trató de dar respuesta a diversos problemas educativos de la entidad en esa época, no tuvo una relación explícita con los otros dos programas formativos que se ofertaban en la Unidad: la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979 y la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1985. La matrícula total de este programa fue de 23 alumnos, de los cuales egresaron 21 sin ninguno titulado: la UPN Ajusco no realizó las gestiones ante la Dirección General de Profesiones de la SEP para obtener el grado correspondiente.

Otro programa de posgrado de efímera vida fue la Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios que ofertó dos líneas de especialización: 1) Innovación curricular e investigación en la formación docente. 2) La historia y su docencia. El programa solamente tuvo dos generaciones, 1998-2000 y 2000-2002, matriculándose en ambas un total de 49 alumnos, de los cuales egresaron 38.[31] Por su parte, en la Especialización en Estudios de Género, que inició en el ciclo escolar 2001-2002 y hasta el ciclo escolar 2010-2011, se han ofertado 10 generaciones con un total de 728 alumnos, 551 egresados y 152 graduados, con una tasa de titulación acumulada de 27.5 % (UPN 321, 2011).

31 La Maestría fue un Programa Académico asociado entre la Unidad Ajusco de la UPN y la de Zacatecas, responsabilizándose la Unidad Central de impartir en modalidad a distancia los programas de estudio del área básica del Plan de Estudios, en tanto que la Unidad Zacatecas se hizo cargo en forma presencial de los cursos de las dos líneas de especialización. La maestría operó en 10 Unidades UPN del país, incluyendo Zacatecas.

4.1 La Maestría en Educación con Campo en Formación Docente

Esta oferta curricular surgió en 1991 a partir de un requerimiento muy específico de la UPN 321, consistente en la apertura de un posgrado para atender las necesidades formativas de los docentes de educación normal, con los siguientes objetivos:

a) Formar docentes e investigadores de alto nivel académico, que contribuyan al conocimiento y a la búsqueda de solución de problemas educativos.
b) Formar y actualizar los conocimientos teórico-metodológicos de los formadores de docentes para innovar las prácticas académicas en las instituciones de formación docente (UPN 321, 1994: 54).

Como se puede apreciar, en los objetivos se entremezclan las dos orientaciones mencionadas, lo que genera confusión en los estudiantes desde el momento en que plantean sus problemas, al enfrentarse al dilema de saber si la finalidad de la investigación es explicar y generar nuevos conocimientos o poner a prueba intervenciones que mejoren un aspecto del ejercicio docente.

Entre el periodo 1991 a 2010, en esta maestría se matriculó un total de 851 alumnos correspondiente a 17 generaciones, de los cuales egresaron 585 y se graduaron 178, lo que equivale a una eficiencia terminal de 68.7% y una tasa de titulación[32] de 30.4%.[33] Este hecho, aunado a tasas similares de la Maestría en Desarrollo Educativo y la Especialización en estudios de Género que no rebasan el 30% (véase cuadro 2), indican que los programas de posgrados, en cualquiera de las dos orientaciones, no lograron que los egresados adquirieran las herramientas teóricas y metodológicas para concluir sus investigaciones y con ellas obtener el grado. En este sentido un estudio sobre la situación de los posgrados en educación en Zacatecas (Calderón y Villarreal, 2008) revela que los efectos de la masificación, tanto en las IES públicas como privadas, han generado no sólo bajas tasas de titulación,

32 El examen de las causas para explicar las bajas tasas de titulación requieren de un estudio que desborda la finalidad de este trabajo.

33 *Cfr.* UPN 321, Departamento de Servicios Escolares, 5 de junio de 2012. Cabe mencionar que entre 2008 y 2012, la matrícula escolar de este programa se incrementó a 1, 013 alumnos.

debido a la insuficiencia de PTC y a la elevada proporción de atención docente-alumnos, sino la ausencia de políticas de planeación; el predominio de programas de maestría ofertados anualmente que perviven sin modificaciones sustanciales; mínimos procesos de evaluación y nulos estudios de seguimiento de egresados. Esta situación ha repercutido negativamente no sólo en las actividades de investigación asociadas a los distintos programas, sino en el cumplimiento de los propósitos que plantean. En otro estudio reciente sobre las características de las tesis[34] de este programa de maestría (Calderón 2011), se mencionan los aciertos y las debilidades más importantes que afrontan los estudiantes al realizar sus trabajos recepcionales; debilidades, entre otras, como la tendencia por abarcar múltiples aspectos del objeto de estudio, escaso diálogo con los conceptos principales de la investigación e inconsistencia de las técnicas de obtención y análisis de los datos. También se menciona que estas limitaciones y la tardía titulación obedecen no sólo a las capacidades individuales de los estudiantes, sino a las condiciones del contexto institucional en el cual ocurren estos procesos formativos: la masificación del programa, su obsolescencia[35], tutorías excesivas y asistemáticas, planta docente externa a la institución con escasa experiencia en investigación educativa y la incongruencia entre los destinatarios originales (formadores de docentes) y los maestros en servicio de educación básica que actualmente lo cursan.

34 Afirmamos que las tesis de posgrado en tanto productos de investigación educativa, son una fuente de consulta imprescindible no sólo para los estudiantes de posgrado en educación que tienen que cumplir con este requisito, sino para todos los estudiosos de la educación y, más aún, de los tomadores de decisiones en materia educativa porque, no obstante los niveles de calidad y rigurosidad, allí se encuentran nuevos conocimientos, hallazgos, propuestas, recomendaciones y nuevas líneas de investigación que no se pueden soslayar. Además, porque permiten contar con un panorama general sobre las problemáticas y objetos de estudio abordados, las áreas de conocimiento y niveles educativos investigados, así como los enfoques teóricos y metodológicos empleados. Sobre este particular, puede consultarse el catálogo de tesis 1996-2011, elaborado por Jaime Calderón y citado en la bibliografía.

35 El programa fue evaluado en marzo de 2000. A partir de este año y hasta 2011 se han realizado reformulaciones curriculares parciales sin tomar en cuenta la evaluación de los CIEES.

4.2 El Doctorado en Educación

En agosto de 2004, la UPN 321[36] abrió, de manera asociada con la UPN Ajusco, el Programa de Doctorado en Educación que hasta 2011 ha sido el único programa público ofertado en esta entidad. La justificación de esta decisión obedeció, por una parte, a la inexistencia en Zacatecas de un programa público de este tipo, que permitiera dar oportunidad y continuidad a los egresados de maestrías en educación, ofertados por IES públicas (Universidad Autónoma de Zacatecas, Centro de Actualización del Magisterio y UPN 321); egresados que no tenían más opción que estudiar en las instituciones educativas privadas, especialmente en los pequeños establecimientos no universitarios que, por lo general, no reúnen los requisitos mínimos para proporcionar servicios de calidad, y cuyos costos son muy elevados. Y, por otra parte, por disponer, en la UPN 321, de una planta docente[37] que reunía los requisitos académicos marcados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UPN, y por los apoyos otorgados tanto por la Unidad Ajusco como por las autoridades educativas estatales.

El programa de Doctorado de tipo tutorial fue acreditado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior en el nivel uno, ofertándose dos líneas de investigación: 1) Formación docente. 2) Políticas educativas, cuyos objetivos son:

- Preparar cuadros académicos de alto nivel con una sólida formación en el campo de la investigación educativa, con habilidades en el trabajo colegiado para el desarrollo de la docencia, la generación de conocimientos y su aplicación innovadora
- Impulsar la formación de personal docente-investigador capaz de generar conocimiento científico en diálogos con colegas nacionales y extranjeros (UPN, 1999).

36 El 19 de abril de 2004 –en el marco de la conmemoración del 25 aniversario de la UPN 321– el gobernador del estado de Zacatecas, Ricardo Monreal Ávila, la maestra Marcela Santillán Nieto, rectora de la UPN, el ingeniero Apolonio Castillo Ferreira, titular de la SEC y la maestra Ofelia Alvarado Ramírez, directora de la UPN 321, anunciaron a la comunidad académica el compromiso institucional para ofertar el programa de doctorado en educación. Con este fin, se firmó un convenio general entre la UPN Ajusco y la SEC, en el cual se exponen los motivos y puntos de acuerdo para operar este programa. Las actividades académicas del primer semestre comenzaron el 2 de septiembre de 2004.

37 La planta académica fue complementada con la participación continua de los docentes-investigadores de la UPN Ajusco y de la Unidad UPN de Torreón, Coahuila. Las actividades de coordinación recaían en el consejo del doctorado.

La matricula de la primera y única generación (2004-2007), fue de 11 estudiantes, de los cuales egresaron siete y cuatro obtuvieron el grado correspondiente. El resto no concluyó los estudios.

El programa de Doctorado desde su inicio no estuvo exento de dificultades; si bien se contaba con una planta académica de cinco doctores, sus trayectos académicos no eran coincidentes con las líneas de formación ofertadas y, por diversas razones, varios de ellos no lograron permanecer en el programa. Por otra parte, los comités tutoriales no siempre se reunían para revisar los avances de tesis de los alumnos, y el equipamiento tecnológico para operar el sistema de video-conferencias resultó insuficiente. El programa también fue motivo de recelos e incertidumbre entre la comunidad académica, porque la mayoría de los estudiantes provenían de otras entidades de la república: sólo dos de ellos eran zacatecanos. Tales circunstancias, aunadas al hecho de vincular esta iniciativa con la depuesta directora, ahondó el desinterés por abrir la segunda generación del programa, y los intentos de generar otras opciones fueron infructuosas.[38] En el cuadro 2 se concentran los datos básicos de la oferta de posgrado.

Cuadro 2
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Zacatecas
Programas de Posgrado 1987-2010

Programas	Generaciones	Matrícula Global	Egresados	%	Titulados	%
1. Especialización en Teoría y Modelos Pedagógicos	(2) 1987-1989	23	21	91.3	0	0
2. Especialización en Estudios de Género	(10) 2001-2010	728	551	75.1	152	27.5
3. Maestría en Educación Campo en Formación Docente	(17) 1991-2010	851	585	68.7	178	30.4
*4. Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios Electrónicos**	(2) 1998-2002	49	38	77.5	7	18.4

38 En 2008 se pretendió abrir un doctorado interinstitucional en educación entre las Unidades UPN de Zacatecas y Morelia con el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).

5. Maestría en Educación Básica, Modalidad B-learning	(1) 2010-2012	93	1ª. E. 2ª. E 5	52.69 44	--	--
6. Doctorado en Educación	(1) 2004-2007	11	7	63	4	57

Fuente: UPN 321. Departamento de Servicios Escolares. *UPN, Unidad Ajusco, Dirección de Planeación. Subdirección de Servicios Escolares (S.S.E 00590/12).

Con todo, el programa cubrió parcialmente el vacío en la formación de cuadros especializados para abordar y generar conocimientos en las líneas de formación ofertadas, al tiempo que fundó una revista electrónica de investigación educativa[39] y reafirmó la necesidad de plantear un programa, no sólo estatal sino regional e interinstitucional, con mayores condiciones académicas y de infraestructura para abordar los problemas prioritarios de los estados circundantes, y lograr mayor autonomía académica con respecto a la Unidad Ajusco de la UPN. En el siguiente apartado se mencionan las características de la cuarta y última etapa en el devenir de la investigación educativa de la UPN 321.

4. La situación actual (2008-2011)

Entre 2008 y 2011, y a raíz del conflicto de 2007, las actividades de investigación se vieron seriamente afectadas, debilitando el papel de los CA registrados en el PROMEP que lograron, durante estos años, subsistir y canalizar sus intereses mediante el Colegio de Investigación,[40] al cual se sumaron los profesores que contaban con proyectos individuales. En este cuatrienio se registraron 27 proyectos de investigación (véase

39 La Revista *Reflexión Educativa* fue una publicación arbitrada con periodicidad semestral por iniciativa de la UPN 321, e impulsada por el Programa del Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Editó tres números mediante el software de acceso gratuito Sistema Abierto de Revistas (OJS, por sus siglas en inglés) que administra y publica revistas y documentos periódicos en Internet. Con el cambio de autoridades en la UPN Ajusco en 2007, la revista fue cancelada; además de que el servicio de Internet II en la UPN 321 fue suspendido, el equipo informático resultó insuficiente para mantener en línea la revista.

40 El Colegio de Investigación es una instancia organizativa emergente que, con anterioridad a la creación de CA, funcionaría como Coordinación de Posgrado e Investigación.

anexo 2), de los cuales siete quedaron cancelados[41], ocho concluidos y 12 se mantienen vigentes (11 con informes parciales y los productos académicos mencionados en dicho anexo y uno sin reportes de avance).

A partir de la información reportada en dicho anexo y del tiempo transcurrido desde su presentación y registro, las características de estos proyectos son su interrupción, diversidad temática, amplitud, individualidad y desfase entre metas y avances programados y, en consecuencia, débil análisis colegiado. Además, si se toma en cuenta el número de productos de investigación en el periodo 2003-2011 de la planta académica actual, integrada por 54 profesores, de los cuales 35 son PTC (65 %), 17 de medio tiempo (31%) y dos de asignatura (4 %)[42] (cuadro 3), se observa un nivel muy bajo de productividad. En efecto, de los 18 libros publicados, 16 de ellos (88.8%) fueron de la autoría de siete profesores con grado de doctor o pertenecen al SNI y PROMEP. En cuanto a los 21 capítulos de libros reportados, poco más de la mitad (52.3%) también fueron elaborados por profesores con dichas características. Esta situación se reproduce más claramente con respecto a los 28 artículos y 28 ponencias, pues el 71.4% se concentra en estos profesores que reúnen los perfiles académicos. En términos globales, el 70.5% del total de las publicaciones se concentra en apenas una quinta parte de los 35 PTC que conforman la planta académica (anexo 3).

Respecto a las temáticas abordadas en estas publicaciones (anexo 3), también se observa una gran diversidad, aunque predominan ampliamente los estudios sobre historia de la educación; en segundo término, el campo de la formación docente, alrededor del cual se derivan estudios que abordan los siguientes subtemas: i) asesoría y acompañamiento pedagógico; ii) trabajo en colectivos y redes; iii) innovación educativa; iv) gestión escolar; v) políticas educativas; y en tercer término, estudios sobre la investigación educativa con dos a tres ensayos. Le siguen con igual número, la enseñanza de la historia, educación artística, educación matemática y tópicos sobre investigación educativa. Fi-

41 En la cancelación de estos proyectos fue determinante la situación laboral, presentándose tres situaciones en las cuales los profesores: i) dejaron de laborar en la UPN 321; ii) se encuentran con licencia temporal; iii) permanecen en la institución pero no son de tiempo completo.

42 Con respecto a su relación laboral, los 26 PTC (48.1%) cuentan con nombramiento de base, habiendo sido dictaminados por la Comisión Académica Dictaminadora (CAD); 15 laboran en calidad de Comisionados (28%) y 13 (24%) se encuentran bajo el régimen de contratados (*Cfr*. PROFORM 2011, UPN, Zacatecas).

nalmente, en quinto lugar, se agrupan estudios diversos que abordan la educación de adultos, seguimiento de egresados, educación ambiental y diagnósticos sobre la educación básica. Esta situación refleja no sólo la ausencia en la definición de líneas estratégicas de investigación educativa, sino también su escasa vinculación con los programas de posgrado ofertados y los problemas educativos prioritarios de la entidad.

En cuanto a las investigaciones de tesis de posgrado, realizadas por el personal académico en el periodo mencionado (cuadro y anexo 3), se observa una débil producción académica, una vez que se obtuvieron dichos grados, especialmente de los programas de maestría. Cabe mencionar que los productos académicos de los docentes, que dejaron de laborar durante este periodo, no fue considerada, pues los currículos vitae consultados no fueron actualizados y, en muchos casos, éstos no existen. Conviene aclarar también, que una parte considerable de estos productos fueron las tesis de maestría y en menor medida de doctorado (Calderón, 2011[a]), a excepción de algunos trabajos académicos derivados de proyectos de investigación publicados por la UPN 321 en la revista de divulgación *Educando Hoy*, y en el libro coordinado por Rubén González (2006) que incluye seis estudios sobre género y educación.

Cuadro 3
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas
Colegio de Investigación
Productos de investigación de la planta académica con 20 a 40 horas, 2003- 2011

Año	Libros	Capítulos de libros	Artículos	Ponencias	Reseñas bibliográficas	Tesis	
						Maestría	*Doctorado*
2003	3	3	2	3	0	0	0
2004	1	1	3	1	0	0	1
2005	2	2	5	1	0	0	0
2006	0	0	2	1	0	0	0
2007	0	0	1	4	0	3	2
2008	0	0	0	1	1	2	0
2009	3	0	2	7	3	1	1
2010	8	15	12	5	0	1	1
2011	1	0	1	5	1	0	1
Total	18	21	28	28	5	7	6

Por lo que a la difusión y distribución de los productos académicos se refiere, incluyendo las tesis de posgrado, no existen mecanismos ni política definida que permita, de manera amplia, poner al alcance de estudiantes de posgrado en educación, autoridades e investigadores educativos y comunidad magisterial, la consulta y aprovechamiento de los conocimientos generados por dichos productos.

No obstante, en los dos últimos años de este periodo, se presentaron diversos productos académicos (véase cuadro 3), a saber: nueve libros, 15 capítulos de libro, diez ponencias y 13 artículos, ocho de estos publicados en la Revista *Educando Hoy* (Año 1, No. 1, 2010). La relación de títulos se puede consultar en el anexo 3. Asimismo, se organizaron tres reuniones de presentación de avances de investigación, tres Encuentros Estatales de los Colectivos del CA de TEBES, una Reunión de intercambio académico con integrantes de la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa de (REDMIIE) de la UPN de San Luis Potosí,[43] y la participación en tres eventos promovidos por el COMIE (Street, 2009): 1) Foro Educativo Estatal «Diálogos sobre políticas de federalización de la educación.[44] 2) Experiencias y propuestas en educación básica en el Noreste. 3) «Políticas de descentralización y condiciones actuales de las instituciones formadoras de docentes».

En julio de 2010 hubo cambio en la dirección de la UPN 321 y, en septiembre de ese año, la coordinación del colegio citado se renovó, presentándose un Plan de Investigación (Calderón, 2011b) cuyo objetivo se concentra en fomentar, desarrollar y consolidar la investigación educativa mediante el mejoramiento del nivel de habilitación de la planta docente, incrementando los perfiles deseables y su incorporación al SNI, así como difundir los avances parciales y finales de 15 proyectos de investigación. El Plan incluye un periodo de tres años con seis objetivos estratégicos y particulares, así como los recursos económicos y las me-

43 Noviembre de 2008, UPN, Unidad Zacatecas.

44 Abril, 2009, UPN 321 (25 ponencias). San Luis Potosí, 28 y 29 de mayo de 2009 (Colegio de San Luis). Gómez Palacio, Durango, 11 de mayo de 2011.

tas a cumplir. Entre estos objetivos, destaca el mejoramiento de la calidad académica de los diferentes programas de formación profesional (licenciatura y posgrado), el establecimiento de un marco normativo para regular las actividades de investigación educativa y el apoyo teórico y metodológico de los proyectos de investigación de los integrantes del colegio, mediante el desarrollo de un seminario permanente de formación para la investigación educativa.

Con la puesta en marcha del seminario, se ha impulsado, con elementos teóricos y metodológicos, el desarrollo de los proyectos de investigación de los integrantes del Colegio, y también canalizado el interés de varios académicos por concluir sus tesis de posgrado. Así, este órgano colegiado se ha convertido en un espacio académico transitorio de formación para la investigación y socialización de experiencias que, en el corto plazo, permita aglutinar a los docentes en la revalorización y refundación de CA para lograr su acreditación, y la renovación de dos programas educativos ofertados. Hoy día la presentación semestral de nuevos proyectos, la presentación de reportes de avance y el incremento de los integrantes del colegio de investigación, así como la colaboración de especialistas invitados para impartir seminarios y talleres de investigación, aunado a la presentación de libros y la asistencia a eventos académicos mediante la exposición de ponencias, son medidas necesarias pero insuficientes para mantener el interés de impulsar y consolidar la investigación educativa.

En cuanto a la nueva oferta de programas de posgrado, en 2010 se abrió con una matrícula de 93 alumnos la Maestría en Educación Básica en modalidad B-learning, que incluye, en el primer año de estudios, la especialización en competencias docentes; y, en el segundo, dos especializaciones: 1) Animación Sociocultural de la lengua. 2) gestión Escolar. Cabe mencionar que 64 alumnos concluyeron el primer año de estudios, de los cuales cinco se quedaron con la primera especialización y, de los 59 alumnos reinscritos en el segundo año, egresaron 44 (cuadro 2). Por otra parte se tiene previsto, en septiembre de 2012, la apertura del *Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores de la Región Noreste* de la UPN, que permitirá retomar, nuevamente, el vacío de programas de este tipo para contribuir a la formación de investigadores y a la generación de conocimientos.[45] Respecto a los recursos

45 El diseño curricular de este programa fue realizado por las Unidades UPN de la región noroeste de los estados de Baja California Norte y Sur, Chihuahua, Sonora y Sinaloa, ésta última, sede de la coordinación regional. De la región noreste participan en este programa las Unidades UPN de los estados de Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Zacatecas y San Luís Potosí.

económicos para garantizar el desarrollo y conclusión de los proyectos de investigación, la publicación de libros y la asistencia a eventos académicos, cabe subrayar la disposición, sin mayores contratiempos, de los ingresos propios y de los fondos externos provenientes del Programa de Fortalecimiento y Mejora de las Unidades UPN (PROFORM).[46]

En resumen, la característica principal de este periodo es la reactivación de la investigación educativa, que retoma formas organizativas colegiadas a partir de proyectos individuales, cuyos avances parciales y finales lograron publicarse (ver anexo 4).

Análisis y síntesis

En la UPN 321, el fomento de la investigación educativa ha estado presente en los últimos 20 años, siendo sede del programa de los TRIE en 1992 y parte del CRIP Noreste, logrando avances sustantivos para que los profesores asumieran esta función como una tarea inherente al trabajo académico. Ambos programas, aunados a estrategias de planeación y evaluación mediante el PIFI y PROFORM, propiciaron durante este periodo el interés por desarrollar la investigación educativa y asumir tal función sustantiva del quehacer universitario. Las siguientes acciones, con los rasgos descritos a lo largo de este trabajo, dan cuenta fehaciente de ello y confirman las bases para sentar una cultura investigativa.

1. La regulación de la investigación educativa en la vida académica mediante documentos no sólo normativos sino de políticas de planificación y evaluación.
2. La diversificación de la oferta educativa mediante cinco programas de posgrado de todos los niveles.
3. El mejoramiento del perfil académico de la planta docente a través de la obtención de posgrados, así como perfiles deseables e ingreso al SNI por un grupo de académicos.

46 Este programa inició en 2010, destinándose con recursos federales una bolsa de 10 millones que a partir de una evaluación externa es distribuido entre las Unidades UPN participantes. Dicho programa sustituyó al PIFI por con un modelo de planeación más flexible y menos extenso.

4. El establecimiento de CA.
5. La organización de múltiples eventos de formación para la investigación educativa de carácter nacional e internacional.
6. La publicación y difusión de productos de investigación mediante tres revistas.

Sin embargo, a lo largo de estas dos décadas, lapso por demás suficiente para lograr la consolidación de la investigación educativa, los esfuerzos realizados se vieron obstaculizados, antes que por la falta de recursos económicos, por una serie de problemas que se manifestaron en discontinuidades, irrupción de formas organizativas externas, conflictos laborales, de gestión, político-sindicales y de abandono parcial o definitivo de personal académico apto para desempeñar tareas de esta naturaleza. Pero ¿cuáles fueron las causas de estos problemas que impidieron su consolidación? A partir de lo expuesto a lo largo de este capítulo, planteamos que los problemas que explican esta situación obedecen no sólo a la dinámica institucional de la UPN 321, sino de la relación externa mediada por las autoridades de la UPN, Ajusco y la SEC. A continuación se enuncian estos problemas:

1. La Interrupción de programas

Los avances para fomentar, coordinar, planear y regionalizar a través del TRIE y el CRIP la investigación educativa, fueron truncados por la renovación de autoridades en la Unidad Ajusco y de la UPN 321, impidiendo la continuidad de los programas. Aunque los avances fueron limitados, en su desarrollo se asumieron decisiones y formas organizativas propias que han contribuido a la construcción de una cultura investigativa. En este sentido, la estrecha dependencia académica que mantienen las Unidades UPN con las políticas centralistas de la Unidad Ajusco y la capacidad de reacción ante medidas arbitrarias de cierre de programas, fueron insuficientes para lograr su permanencia. Por otra parte, el fracaso del PIFI no sólo en la UPN 321 sino en las Unidades UPN del país, mostró la ineficacia de políticas que, ante el desconocimiento del contexto y dinámica institucional, generaron tensiones, procesos de simulación y la suplantación de instancias de organización del trabajo académico.

2. El desorden laboral

Desde 2002 hasta 2012, la capacidad académica y el fortalecimiento de la actividad investigativa se vio disminuida por la falta de crecimiento de la planta académica, particularmente de PTC. Esta situación se agravó por las siguientes condiciones:

2.1 La coexistencia de personal académico con dedicación y situación laboral diversa, esto es: 1) Profesores de base. 2) Comisionados. 3) Contratados. 4) Becarios. 5) «Invitados».
2.2 La fragmentación de plazas por muerte, jubilación y pago de recategorización acumulada del personal académico, promovido por la Comisión Académica Dictaminadora (CAD); y la disminución de personal académico de base comisionado en otras dependencias.
2.3 La falta de condiciones laborales óptimas para retener al personal académico que ingresó al SNI mediante la cooptación de otras IES, especialmente la Universidad Autónoma de Zacatecas.
2.4 El envejecimiento de PTC con nombramiento de base, cuyo promedio de edad es de 55 años; la mitad de éstos no se ha involucrado de manera sistemática en tareas de investigación educativa.

3. Las políticas de gestión

3.1 A la dependencia de asuntos académicos y administrativos con la UPN Ajusco, se suma la convergencia de problemas de política de gestión entre la UPN 321 y la autoridad educativa estatal. Es evidente que el conflicto de intereses y su adecuada resolución son intrínsecos a las instituciones sociales y educativas, e incluso fuente para su desarrollo y mejora (Navarro, 2006), (Morgan y Tjosvold en Navarro, 2006). Sin embargo, mantener el equilibrio de fuerzas entre grupos de profesores con estatus laborales e intereses académicos y políticos sindicales antagónicos, así como lograr un clima de convivencia mediante un liderazgo fuerte y conciliador, ha sido uno de los puntos débiles que han afectado el desempeño académico de la UPN 321, especialmente en los proce-

sos de renovación de directivos.[47] La raíz de estos conflictos alimentados, por un lado, por estos grupos, y el débil liderazgo académico y de gestión de los directivos proclives al autoritarismo y, por otro, del titular de la SEC (quién, con una actitud intransigente, evadió la resolución de problemas laborales: cancelación de plazas de PTC, pago de recategorización del personal académico; y propició la división entre el personal académico), minaron la convivencia y deterioraron los avances que, tras años de esfuerzos, terminaron por paralizarse y nuevamente reconstruirse.

4. Trayectorias profesionales y desdén por la investigación

No todos los PTC son proclives a emprender tareas de investigación y trabajo en equipo porque: a) La formación normalista de la mayoría de la planta académica (66.6%) del total, se ha dedicado al ejercicio de la docencia como su principal función; y b) la experiencia de investigación, de quienes obtuvieron un posgrado y participan en estos programas, es mínima, pues se reduce a las tesis de maestría sin emprender nuevos proyectos o cursar estudios de doctorado. En este sentido, hay que subrayar cuatro aspectos que no han sido aprovechados para favorecer el mejoramiento del perfil académico y las actividades de investigación:

- 4.1 El nulo interés de los PTC de base por participar en las becas que otorga el PROMEP para realizar estudios de posgrado.
- 4.2 La escasa participación de PTC de base para ejercer el año sabático.[48]
- 4.3 La conversión, a partir de 2006, de la beca del desempeño académico por beca docente, al eliminar las actividades de investigación educativa y otros productos académicos.
- 4.4 La resistencia de los profesores para realizar tareas de investigación ante la sobrecarga académica, producto de la ampliación y diversificación de la oferta educativa.

47 En 1987 hubo otro conflicto interno entre el personal académico que implicó la salida de tres profesores de tiempo completo.

48 De los 16 PTC de la planta docente actual, con nombramiento de base y antigüedad de 15 a 40 años, que tienen derecho a esta prestación, solamente cinco (31%) lo han ejercido.

5. Los programas de posgrado

Los programas de este nivel han tenido un papel relevante en la vida académica de la UPN 321, al diversificar la oferta educativa y abrir la oportunidad para la superación académica de más de mil 200 profesores zacatecanos de educación básica, pero la mayoría de los programas ofertados fueron adoptados de la Unidad Ajusco y de otras Unidades del país, generando una dependencia académica que ha impedido el desarrollo de iniciativas curriculares que atiendan las particularidades y problemas de la educación básica en Zacatecas. Cabe mencionar que, a diferencia de las instituciones privadas, los programas de posgrado han seguido una estrategia de articulación, profundización y continuidad respecto a los estudios de licenciatura. No obstante, el escaso porcentaje de titulación revela que los objetivos planteados en los perfiles de egreso no se cumplieron, particularmente la obtención de herramientas teóricas y metodológicas para mejorar el desarrollo profesional de los docentes en servicio. No se de diga la formación de investigadores que, a excepción del doctorado, resultaba poco pertinente en estos programas. Los siguientes aspectos han sido determinantes en esta situación:

- 5.1 Formadores de docentes que carecen de proyectos de investigación.
- 5.2 Mínima participación de los estudiantes de posgrado con los académicos que desarrollan investigación.
- 5.3 Ausencia de líneas de investigación, lo que ocasiona gran diversidad temática de las investigaciones de tesis.
- 5.4 Excesivo número de tutorías de tesis y falta de seguimiento.
- 5.5 Alumnos con escasa dedicación a los estudios.
- 5.6 Interés de los estudiantes por la obtención de credenciales.
- 5.7 La SEC no les exige a los alumnos becados que realizaron estudios de posgrado el grado correspondiente, sino el certificado de estudios (Becerra, 2006:65).

Conclusiones

1. La investigación educativa en la UPN 321 tuvo logros significativos y un papel preponderante en la vida académica de los últimos 20 años, pero los problemas descritos con anterioridad impidieron su consolidación.

2. Los recortes y demoras en la entrega de los recursos económicos no han sido un obstáculo para el fomento y desarrollo de la investigación educativa.

3. Un número reducido de cinco PTC y uno de medio tiempo. De éstos, tres que ingresaron al SNI y un becario adscrito en el Programa Nacional de Posgrado, son quienes habitualmente generan y publican productos de investigación, además de participar en eventos académicos.

4. Los productos de la investigación educativa son muy reducidos respecto al número de PTC de la planta académica, y las temáticas no guardan una relación estrecha con los programas de posgrado ni con líneas institucionales de investigación, derivados de problemas educativos prioritarios de la entidad.

5. La difusión de los productos académicos (libros, revistas, tesis) es escasa y discontinua: no existen políticas de distribución y mecanismos que permitan su consulta virtual.

6. Ante condiciones laborales más favorables, tres académicos que adquirieron en la UPN 321 las características descritas en el punto tres, optaron por desempeñarse como PTC en la UAZ; y otros tres PTC, que obtuvieron el grado de doctor, migraron a otras instituciones. Esta transferencia de recursos humanos debilitaron la capacidad académica.

7. Los programas de posgrado diversificaron la oferta educativa, pero su contribución al desarrollo profesional de los estudiantes y académicos, mediante el diseño de ofertas curriculares propias y la investigación educativa, ha sido limitada.

8. El liderazgo académico, la cohesión de grupos de investigación y la productividad académica son condiciones necesarias para mantener la presencia de espacios de investigación. No obstante, son vulnerables a las políticas educativas federales, estatales y a las decisiones arbitrarias de directivos que ponen en riesgo su permanencia.

9. La falta de estrategias y habilidades para la resolución de conflictos que impidieron la continuidad de CA y deterioraron la vida académica y sindical, requieren del conocimiento y comprensión de modelos de decisiones y gobernabilidad en los cuales se inscribe el conflicto para evitar situaciones destructivas.

10. La dependencia académica con la UPN Ajusco y los problemas de orden laboral con las autoridades de la SEC, requieren abordarse bajo una nueva racionalidad política y académica que supere los vacíos legales, regularice la situación laboral de la planta académica, establezca mecanismos para su renovación y propicie condiciones para atender con programas pertinentes y de calidad las necesidades de formación y desarrollo profesional de los docentes de educación básica y otros niveles del sistema educativo. Esto significa retomar la experiencia acumulada para consolidar la investigativa en los programas de posgrado, al tiempo que generar conocimientos sobre los problemas educativos de la entidad para contribuir a su solución. Para ello se requiere tomar en cuenta las siguientes propuestas:

A) A nivel general

Acelerar el cambio de la figura jurídica de la UPN, incluyendo transformaciones de fondo que permitan dar certidumbre jurídica, laboral, financiera y organizativa respecto a las funciones sustantivas de la UPN 321, especialmente de la investigación educativa.

B) A nivel particular

1. Mejorar el perfil académico de la planta docente mediante la obtención de grados de maestría y doctorado, otorgando los apoyos necesarios (becas PROMEP, seminarios de titulación, descargas docentes).

2. Renovar el interés por la creación de redes, colectivos, CA, equipos u otras instancias de formación colaborativa para la investigación, y sobreponerse así a los esfuerzos aislados e individuales.

3. Establecer, a corto plazo, un núcleo amplio y sólido de académicos que continuamente desarrollen proyectos de investigación y cumplan con los perfiles deseables de PROMEP.

4. Incorporar, a mediano plazo, a los académicos con los requisitos solicitados por el SNI para su ingreso.

5. Ofertar nuevos programas de posgrado que reúnan los requisitos académicos solicitados por las instancias externas de evaluación y acreditación.

6. Establecer vínculos de colaboración interinstitucional a través de programas de intercambio académico y difundir en publicaciones

periódicas arbitradas, los productos parciales y finales de investigación educativa de la planta académica.

7. Establecer líneas de investigación en las cuales participen los estudiantes de posgrado.

Concretar las anteriores propuestas y otras que surjan en el seno del colegio de investigación, dependerá no sólo del compromiso y voluntad de los académicos, sino de los cambios estructurales que demanda la UPN 321 para brindar a los profesores-estudiantes una sólida formación que les permita mejorar sustancialmente los aprendizajes de los niños, jóvenes y adultos zacatecanos. Sobra decir que queda por realizar un examen más amplio que permita a la luz de del análisis institucional, de las relaciones de poder, del conflicto y la colaboración organizacionales en las IES y de otros enfoques, los procesos mediante los cuales se gesta y desarrolla la investigación educativa en el contexto de instituciones formadoras de docentes.

Referencias bibliográficas

Becerra Nájera, Ma. Del Socorro (2006), «Seguimiento de egresados de la especialidad en estudios de género en educación de la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional», en Rubén González (coordinador), *Género y educación. Un acercamiento colectivo al campo de estudio.* México, UPN 321, pp. 39-68.

Bertely, María, Castañeda, Adelina, *et al* (1991), «Seminario para los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)», en *Cuaderno no. 1 de los Talleres Regionales de Investigación Educativa,* México, UPN, pp. 92-115.

Betancourt, Francisco, Castillo Amelia y Rodríguez, F. (2002), *Estudios sobre educación en Zacatecas I*, México, UPN 321, Colección Educando Hoy.

Calderón, Jaime (1998), «Informe sintético de resultados de la evaluación de los Talleres Regionales de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de la zona centro-norte», mimeo, México, UPN, 321.

_____ (1999), «Exploración evaluativa de los Talleres Regionales de Investigación Educativa en la UPN de la Región Centro-Norte», *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Aguascalientes, México, 30 y 31 de octubre y 1 y 2 de noviembre.

_____ (2001), «Propuesta de Programa Regional de Investigación Educativa», en CRIP Noreste, Segunda Reunión, 31 de mayo y 1 de junio de 2001, Documento de trabajo, México, UPN 321.

Calderón, Jaime y Villarreal, Javier (2008), «Los posgrados en educación en Zacatecas. Masificación y anarquía». *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE, Mérida, Yucatán, 5 al 9 de noviembre.

Calderón, Jaime (2010), *La Red de Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una experiencia de innovación educativa*, México, UPN.

_____ (2011) «Los docentes ante la investigación educativa. Las tesis de maestría en educación», *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa,* México, COMIE, 7 al 11 de noviembre.

_____(2011a), *Catálogo de tesis del programa de Maestría en Educación con campo en Formación Docente 2006-2011,* México, UPN 321.

_____ (2011b), «Programa de Actividades 2011-2013 del Colegio de Investigación», Documento de Trabajo, México, UPN 321.

Castañeda, Adelina y Castillo Rubén (1997), *Los TRIE: Una experiencia de fomento de la investigación educativa en la UPN. Reporte final de investigación*, México, UPN.

Cardelli, Jorge y Duhalde Miguel A. (2004), *Docentes que hacen investigación educativa,* t. 2, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación Educativa (2009), *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y Proyecciones,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Colina, Alicia y Osorio, Raúl (2004), *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*, México, UNAM/CESU/Plaza y Valdés.

García González, Francisco (Coord.) (2002), *Historia de la educación en Zacatecas: Su enseñanza y escritura,* México, UPN 321, Colección Educando Hoy núm. 3.

González, Rubén (coordinador) (2006), *Género y educación. Un acercamiento colectivo al campo de estudio,* México, UPN 321.

Latapí, Pablo *et al* (1997), «La investigación educativa en la UPN: Una evaluación», en *Perfiles Educativos*, núm. 78, México, CESU/UNAM, pp. 3-23.

Mercado, Ruth (1997), *Formar para la docencia en a educación normal,* México, SEP, Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro.

Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (2000), «Los posgrados en educación como alternativa de formación docente», en: Matute, Esmeralda *et al* (Coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 105-121.

Navarro, Miguel (2006), *Conflicto y colaboración organizacionales en instituciones que forman docentes. Una perspectiva multimétodo,* México, Universidad de Guadalajara.

Rojas Soriano, Raúl y Ruiz del Castillo, Amparo (1999), *Vínculo docencia investigación para una formación integral,* México, Plaza y Valdés.

SEP (2003), *Guía PIFI 3.0. Lineamientos para su actualización, formulación y presentación*, México, autor.

SEP (2003a), *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base*, México, autor.

Street, Susan (2009), *Diálogos sobre políticas de federalización de la educación. Foros regionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa,* México, DF, COMIE.

Universidad Pedagógica Nacional (1999), *Doctorado en Educación*, México, autor.

Universidad Pedagógica Nacional (2000) *Primera Reunión Nacional de Consejos Regionales de Investigación y Posgrado. Documentos Base sobre la Conformación de los Consejos Regionales de Investigación y Posgrado de la UPN.* Dirección de Investigación, 6 al 8 de noviembre. México, autor.

Universidad Pedagógica Nacional (2000ª), «Sobre la creación de una red de redes UPN», Documento de trabajo para la Comisión del Consejo Académico, Secretaría Académica, Coordinación de Unidades UPN. México, autor.

Universidad Pedagógica Nacional (2007), «Reunión con directores de unidades de los estados y del Distrito Federal para presentar el PIFI 2007», México, Autor.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 (2000), «Plan de Trabajo del Consejo regional de Investigación y Posgrado Noreste», San Luís Potosí, autor.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 (1994), Maestría en Educación, Formación Docente, Zacatecas, México, autor.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 (1997), *Plan Institucional de Desarrollo,* México, autor.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 (2007), *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2007,* México, autor.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 (2011), *Programa de Fortalecimiento y Mejora de las Unidades UPN 2011*, México, autor.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 25ª, (2011) *Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores*, *Capítulo Noroeste,* México, Autor.

Raúl Enrique Anzaldúa Arce
Beatriz Ramírez Grajeda

La investigación sobre la práctica docente y su papel en la formación de los profesores

Introducción

En el ámbito académico nos hemos acostumbrado a reconocer que el mundo educativo está solicitado de una actualización permanente, de apertura, de tolerancia ante la diversidad; alentado por el avance tecnológico y afiliado a teorías pedagógicas novedosas o interesantes.

Siguiendo esta tendencia de impulso a la innovación educativa, diferentes actores sociales piensan que los docentes se ven automáticamente conminados a crear nuevas estrategias de enseñanza, transmisión o formación por el simple hecho de que aparecen en el mercado bibliografías de propuestas novedosas, discursos televisivos que sancionan prácticas desafortunadas en la educación o por la reiterada apuesta de considerar a la educación como un medio para el progreso y la modernidad.

A veces de manera acrítica y sin un proyecto educativo claro, autoridades y profesores importan discursos y técnicas que creen innovadoras, respondiendo así a las demandas o encargos sociales impuestos por políticas educativas (inducidas muchas veces por las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE); de tal suerte que obvian el proyecto político–filosófico–económico que alientan, confrontándose una y otra vez los ideales y las prácticas concretas devenidas de sus contextos específicos; pronto, el mundo concreto es criticado porque no corresponde al de los libros.

La mayor parte de las veces los políticos utilizan el tema de la educación demagógicamente como estandarte de modernidad, inclusión, igualdad. Sin embargo, ignoran, la complejidad de los procesos educativos, las condiciones socio–históricas y económicas en las que se

encuentran, no consideran las características de las poblaciones estudiantiles que atienden; y olvidan la diversidad, la idiosincrasia, el tiempo y la corporeidad de los sujetos que se forman.

A pesar de los avances tecnológicos, las herramientas pedagógicas y las teorías novedosas, basta con asomarnos a una institución educativa para darnos cuenta de las paradojas que se producen con la imposición de reformas y de nuevos modelos, que poco o nada toman en cuenta las circunstancias reales en que ocurren los procesos didácticos, justificando la implementación de los cambios en los deficientes resultados obtenidos.

Los efectos de las imposiciones son diversos: en algunos casos hay un intento serio, organizado y sistemático de implementar los cambios, pero también ocurren manifestaciones de resistencia al cambio (incluso de sabotaje). Con frecuencia hay simulación, algunos directivos y maestros se ciñen a implementar (de la manera en que creen pertinente) las indicaciones de sus superiores, realizando un trabajo de maquillaje que les asegure buenas cifras, buena imagen o una relación inocua con los supervisores y los organismos de evaluación.

Para evitar muchas de estas contradicciones y propiciar reformas e innovaciones pertinentes, la investigación educativa tendría que ser la estrategia privilegiada, a la que debería apelarse para analizar los problemas educativos y formular propuestas de solución, en lugar de asumir políticas no siempre sustentadas en estudios serios, sino en intereses en ocasiones extra–educativos, (por ejemplo el modelo actual de *formación en competencias* que tiene una fuerte injerencia en el discurso y las prácticas empresariales).

Si bien es cierto que se realiza investigación educativa en nuestro país desde hace tiempo, e incluso se impulsa fundamentar la formación especialmente de los docentes de educación básica en la investigación, esto resulta sumamente complejo y abre una serie de dimensiones y análisis de problemáticas, que en este espacio sería imposible arribar, por ello nos limitaremos a reflexionar sobre un tipo de investigación educativa que apunta a la comprensión reflexiva de la práctica docente.

Mirar el aula desde ahí no sólo es necesario, sino que se convierte en una aventura, nos acerca a las dificultades de la práctica docente y a la complejidad del proceso de formación de las subjetividades en la relación educativa. Pronto advertimos, por ejemplo, que algunos profesores de educación básica evitan el abordaje de temas por prejuicios

o desconocimiento: sexualidad, política, cultura, pero también matemáticas, física, química; otros prefieren repetir el libro de texto y los problemas que en él se plantean, porque no pueden (o no saben) pensar (o transmitir) fuera de los límites de los contenidos que ahí se exponen. Son muchos y diversos los problemas que surgen al realizar la investigación en las aulas y su análisis debería servir para buscar soluciones y alimentar la formación de los maestros.

Desde hace un par de décadas ha cobrado especial interés la propuesta de que la formación de los docentes (tanto la inicial como la permanente) estuviera alimentada por la investigación de los maestros sobre su práctica. En México, hay dos textos que fueron de gran influencia en el establecimiento de esta propuesta: 1. El libro de Lawrence Stenhouse (1984 [1981]) *Investigación y desarrollo del currículum*, el texto concibe que el desarrollo y la innovación del currículum debe pasar por el análisis de su puesta en práctica, en especial del de la práctica docente para resolver problemas concretos; este análisis debería basarse en la investigación como una forma de evaluación con miras a la solución de problemas, la mejora y la innovación. 2. Otro texto relevante es el de Donald A. Schön (1992 [1987]) *La formación de profesionales reflexivos*, que plantea que los expertos deben desarrollar un razonamiento sobre sus acciones como una forma de resolver los problemas de su práctica y de buscar el aprendizaje sobre su actuar para lograr una evolución o desarrollo de su ejercicio profesional.

Si bien la idea de fortalecer la formación docente a partir de la investigación resulta lógica y adecuada, su puesta en práctica no ha sido fácil, las dificultades que ha tenido que afrontar son de diverso orden y obedecen, incluso, a condiciones paradójicas no sólo de carácter teórico sino operativo. El presente trabajo pretende analizar algunas cuestiones, sin dejar de lado la importancia y la necesidad de impulsar la investigación en la formación docente, especialmente de los profesores de educación básica, donde este tipo de propuestas se ha implementado de manera importante.

El trabajo consta de cuatro apartados: El primero aborda el tema de la formación, partiendo de la dificultad que implica la falta de consenso en torno a esta categoría. El segundo presenta una concepción de formación docente, centrada en la idea de la auto–transformación del sujeto y de la importancia que en esto tienen la «preparación informal» y los procesos subjetivos. En el tercer apartado se muestran algunos de

los temas de investigación que se han privilegiado en relación con la formación docente. Por último, se hace una reflexión sobre las dificultades de la investigación de la práctica docente, vista como un proceso de elucidación.

La diversidad de concepciones sobre la formación

Una primera dificultad radica en la ambigüedad, imprecisión y falta de consenso en torno a la noción de *formación*. El término es polisémico, aún en el campo educativo, alude a una gran cantidad de acciones y procesos. En el balance realizado en el Estado de Conocimiento[1] –elaborado por el *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (COMIE)– sobre la *Formación,* la coordinadora de este trabajo, Patricia Ducoing (2005), señalaba que a pesar de que la *formación* es una noción central de las Ciencias de la Educación, había una «carencia de reflexión seria y rigurosa» (2005:164). En México, apenas en la década pasada se había comenzado a trabajar teóricamente el tema.

El esfuerzo de los especialistas educativos al reflexionar sobre la formación ha derivado en diversas conceptualizaciones y propuestas de modelos, en especial hay un intento de reconceptualizar esta categoría de manera que dé cuenta de un proceso integral.

En el campo educativo, de manera general, se entiende por formación «una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber–hacer o del saber–ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante» (Ferry,1990:50). La formación alude esencialmente a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, es decir, la preparación que recibe una persona para convertirse luego en un profesionista. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico–técnicos, además de habilidades, aptitudes y actitudes para el desempaño profesional. Dentro de este campo, se considera la formación inicial que reciben los estudiantes de licenciatura, así como la formación continua (o permanente) que se adquiere en la práctica profesional, pues a través de ella, se obtienen conocimientos y se perfeccionan los alcanzados en la formación inicial.

1 Este *Estado de conocimientos* ha requerido dos tomos, uno publicado en el 2003 con 412 páginas, y el otro, publicado en el 2005 con 832 páginas (Cfr. Ducoing, 2003 y 2005).

En las últimas décadas han aparecido producciones diversas que sostienen la necesidad de desarrollar una conceptualización clara sobre la formación, sin embargo se ha desembocado en tres concepciones distintas: I) Los autores que plantean la formación como un proceso de autotransformación (Ferry,1990 y 1997; Honoré,1980; Carrizales,1992; Pasillas, 1992, Yurén, 2000 y 2005; Bernard, 2006). II) Los que destacan la relevancia de los procesos subjetivos en la formación (Kaës,1978; Filloux,1996; Beillerot,1996; Ramírez,1997, 2003, 2007, 2009; Anzaldúa 1996, 2004 y 2009). III) Los que enfatizan la formación como un proceso reflexivo (Schön,1992 y 1998; Reyes,1990, Ynclán y Zúñiga 2001). Todos estos planteamientos coinciden en una visión más compleja e integral de la formación que trasciende la concepción instrumentalista, centrada en la adquisición de saberes, habilidades, *competencias* y técnicas.

A pesar de los esfuerzos de conceptualizar la formación, aún no se ha logrado establecer las diferencias y relaciones entre lo que se concibe como formación y educación, entre los procesos de formación y constitución de los sujetos y entre socialización y formación (Yurén, 2000); además de la vinculación entre formación, cultura y trabajo. Todas estas cuestiones seguramente serán motivo de investigaciones y debates futuros, dada la importancia que va adquiriendo cada vez más el campo de la formación en el ámbito educativo.

Cabe señalar que una buena parte de las conceptualizaciones recientes coloca como elemento central al sujeto:

> Ese sujeto frecuentemente olvidado en todo aquello que de él es inasible, incierto, incontrolable e impredecible; ese sujeto cuya formación le ha sido reducida a indicadores, variables, productos y resultados controlables, mesurables, perceptibles; ese sujeto del que lo humano es frecuentemente evadido (Ducoing, 2005:164).

El escamoteo del sujeto –especialmente por las concepciones instrumentalistas de la formación ahora tan en boga, a través del modelo de competencias– ha hecho que muchos autores reivindiquen su lugar central en ésta, tal es el caso de: Ardoino (2005), Beillerot (1996), Blanchard (1996), Cullen (2004), Davini (2001), Dubet (2006), Enríquez (2002), Ferry (1990 y 1997), Filloux (1996 y 2001), Gasalla (2001), Guariglia (2000), Jiménez y Páez (2008), Murga (2007) Ramírez Grajeda (2003 y 2007) y Souto (1999) por señalar algunos.

Estas aportaciones, si bien tienen como punto de convergencia la centralidad del sujeto, sostienen concepciones distintas que resultaría muy extenso señalar en este trabajo, así que sólo presentaremos, a manera de ejemplo, algunos planteamientos de la concepción que sustentamos, misma que nos servirá para reflexionar, más adelante, sobre la pertinencia de la investigación en la formación docente.

La formación tiene su base en los procesos de *subjetivación*, lo que indica que para abordarla, ineludiblemente se tendría que establecer la concepción de sujeto y subjetividad:

> Sujeto y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables. La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la *subjetividad* no es algo así como 'el producto del sujeto', sino *la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto*. El *sujeto es sujeto de la subjetividad*, es constitución de la subjetividad (Anzaldúa, 2008).

Bajo esta perspectiva, entendemos por *formación* no sólo «la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de una práctica social o una profesión; sino además, el conjunto de procesos psíquicos subjetivos (afectos, deseos, significaciones imaginarias) que acompañan a estos procesos de aprendizaje» (Ramírez y Anzaldúa, 2001: 75-76).

Consideramos que la formación es un proceso de transformación del sujeto «a partir de adquirir o modificar capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas» (Anzaldúa, 2004:89).

Esta concepción de formación la hemos desarrollado partiendo principalmente de los planteamientos de René Kaës (1978) y Gilles Ferry (1990 y 1997) y concuerda con los desarrollos más recientes en el campo de la formación.

Cabe destacar que para René Kës hay una diferencia entre aprendizaje y formación que nos parece trascendental, pues alude a la relevancia de los procesos subjetivos en la formación: «Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras que la formación concierne al sujeto *a nivel de su ser en el saber*, que es también el *de su sentir ser consigo mismo y con los otros*» (Kaës, 1978:13).

La formación no reemplaza a la enseñanza, como tampoco la enseñanza puede ser equivalente a la formación. Sin embargo, ambas están estrechamente vinculadas y se deben complementar, pues toda práctica requiere, además de conocimientos teórico–técnicos, la sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el «*qué hacer*» y «*qué ser*» de la persona en formación.

En nuestra concepción de sujeto y subjetividad retomamos algunos planteamientos de Michel Foucault, quien propone la noción de *subjetivación* para poner énfasis en la acción y el proceso por el cual el sujeto se constituye y se modela a *sí mismo*, en el entramado de las instancias de saber–poder (sin que esté completamente determinado por ellos); permitiendo, de este modo, aproximarnos a las complejidades y a las tensiones que existen en los procesos de constitución, moldeamiento y formación de los sujetos por los dispositivos.

Partiendo de esta idea de *subjetivación*, concebimos la noción de *subjetividad* como *la manera en que los seres humanos se constituyen como sujetos a partir de la experiencia que hacen de sí mismos, en un juego de verdad consigo mismos*[2].

Esto quiere decir que el sujeto crea un sentido *para sí* (Castoriadis, 2007), como una *forma de intelección* «que se fabrica para sí mismo [y] que instaura la relación consigo mismo y con los otros» (Foucault en Castro, 2004:128). En otras palabras, la subjetividad es una ficción, un saber que el sujeto produce como verdad[3] para sí, relacionando un acontecimiento[4] consigo (en su experiencia), siguiendo ciertas «reglas» sociales de producción de verdad[5].

El sujeto entonces, es un ser *siendo*, devenir siempre abierto a pro-

2 «Se puede decir, pues que hay sujetos, porque cierto tipo de relación 'con el sí mismo' nació en una cultura [como la greco–occidental]. Porque los individuos se prestan cierta forma de atención, se reconocen como sujetos» (Jambet,1995:232).

3 La verdad es un saber que se hace aceptar como «la realidad». Foucault sostiene una concepción amplia sobre el saber que no se reduce al conocimiento científico o verdadero, el saber es el conjunto de lo «decible» y lo «visible» en una época determinada. El saber alude también, al interjuego de reglas que definen los límites de lo que se puede decir, ver y darse como verdadero (Foucault,1996a:306).

4 Cabe señalar que el acontecimiento no está colocado «adelante y aparte» del sujeto como algo ajeno, sino que le otorga sentido, le da forma a partir de su pensamiento, al mismo tiempo que ese pensamiento (en tanto subjetivación de saber–poder) le da una forma a sí mismo en ese acontecimiento.

5 «Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad [...] estamos constreñidos a producir la verdad desde el poder que la exige, que la necesita para funcionar: tenemos que decir la verdad; estamos obligados o condenados a confesar la verdad o encontrarla» (Foucault, 1992:140).

cesos de subjetivación, organización compleja que emerge de la relación de éste con el mundo y los demás. Lo imaginario es una condición inherente al acto de subjetivación, porque la constitución de un *mundo para sí*, que el sujeto produce en ella, ocurre en el entramado de las representaciones, deseos y afectos de la psique del sujeto y las significaciones imaginarias sociales del colectivo en el que se encuentra inserto.

Consideramos aquí la concepción de imaginario de Cornelius Castoriadis, ésta se refiere a la creación de significaciones que tienen carácter distinto en los dos órdenes en los que se constituye el sujeto: la psique –en la que lo imaginario actúa como *imaginación radical* (creando representaciones, ligadas a afectos y a deseos)– y el orden histórico–social –en donde actúa como *imaginario social*, que se refiere a la creación de significaciones sociales en un esfuerzo de construcción de sentido (Ramírez Grajeda, 2003), a partir del cual se fundan las instituciones (concepciones, normas, valores y creencias) que regulan las relaciones sociales y dotan de cohesión al mundo social que convoca[6] a los sujetos a conformarse como integrantes de él–.

A través de la socialización, el sujeto entra en contacto con las significaciones imaginarias que instituye la sociedad, las interioriza y se hace sujeto de estas instituciones; pero no de manera mecánica, sino manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo y su estructura subjetiva entran en juego, generando resistencias a los saberes, los discursos y las formas de ejercicio del poder que toda institución instaura.

Dentro del proceso de socialización[7] reconocemos que se lleva a cabo la *educación*[8] (transmisión sistemática e institucional de saberes, creencias y valores sancionados por el grupo gobernante) y la *formación* (proceso de transformación y modelamiento del sujeto, adquiriendo o

6 «Convocar, antes que una estrategia es un acto azaroso. Es un esfuerzo conformador de un concierto de voces, de tiempos, de palabras, de silencios, de espacios, de discursos que se expanden en las prácticas de las instituciones para lograr homogeneidad en los espacios, en los dispositivos […] que se plantean útiles para el funcionamiento de una sociedad, y de manera explícita se reconocen como reguladores de las relaciones; es decir, normativos de la acción social» (Ramírez, 2011: 45).

7 Siguiendo a Durkheim (1997), concebimos la socialización como un proceso a través del cual se realza, por un lado, la integración del sujeto a la sociedad (a través de la introyección de las significaciones imaginarias sociales que conforman las instituciones con las que entra en contacto de acuerdo con Castoriadis) y por otro, la regulación de sus relaciones sociales.

8 «La educación se esfuerza por ser de derecho, el instrumento gracias al cual, en una sociedad como la nuestra, cualquier individuo puede tener acceso a cualquier tipo de discurso[…] siguiendo en su distribución, lo que ella permite y lo que ella impide, las líneas que están marcadas por las distancias, las oposiciones las luchas sociales» (Foucault, 2009:45 – 46).

transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender y de aprender[9] para desempeñar una práctica determinada).

La formación es un proceso de trans–*formación* de sí mismo en función de la subjetivación de imaginarios, que permiten resignificar lo que *ha sido* o imagina *ser* en relación con lo que imagina *será*, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y, por supuesto, a su identidad.

Por *identidad* entendemos la concepción que cada quien tiene de sí mismo, construcción de sentido sobre lo que somos. Es una configuración imaginaria que se instaura a partir de la *identificación,* un proceso psíquico gracias al cual se va construyendo el ser humano, introyectando las características, (de manera total o parcial) de otra persona tomada como «modelo», para interiorizarla y hacerla nuestra (Freud, 1980:42-47).

La formación implica la conformación de una identidad profesional a partir de procesos de identificación con personas, discursos, prácticas y formas de ser, que se presentan como modelos y convocatorias[10] de lo que se espera se convierta el sujeto en formación.

Formación Docente

Desde la perspectiva que sostenemos, la formación de un profesor *no se reduce exclusivamente* a su trayecto por las Escuelas Normales o los Institutos especializados, ni tampoco a la preparación que se obtenga en cursos de actualización o capacitación pedagógica; entendemos por formación docente un proceso más amplio: no sólo su preparación formal sino también su preparación *informal*.

La formación *informal* consiste en la interiorización de actitudes, creencias, estrategias y prácticas que el docente va asimilando a través del proceso de socialización, fundamentalmente escolar. Es necesario aclarar que no todos, por el simple hecho de haber pasado por un proceso de socialización escolar, estamos siendo formados como maestros; sino que los futuros maestros resignifican este proceso y, de manera

9 Esta concepción retoma algunos elementos de la propuesta de Gilles Ferry (1990: 52-53).

10 Beatriz Ramírez Grajeda (2009 y 2011) analiza cómo las convocatorias (que provienen de las significaciones imaginarias sociales) incitan la conformación de las identidades, en tanto que son interpelaciones que pueden enlazarse con el deseo del sujeto.

consciente e inconsciente, recuperan aquellos elementos que les ayuden a conformarse como docentes. Esta «recuperación» no se reduce a una imitación ni a una repetición de lo que hicieron algunos maestros que se conocieron en el pasado, sino que se va a intentar re–*producir* y re–*crear* (resignificándolas) aquellas estrategias, conductas y actitudes que resultaron valiosas para el futuro maestro, tal y como fueron vividas por él. Esto ocurre fundamentalmente a través del proceso de identificación que permite ir conformando una identidad docente que sintetiza los rasgos y características de lo que imagina es un «buen» maestro.

En este sentido, *la formación* se realiza asimilando, interiorizando aspectos parciales o totales de modelos de profesores con los que se ha convivido o que se han conocido a través de relatos en novelas, películas o programas de televisión. En consecuencia la *formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume como profesor y busca con–formarse en una identidad docente, para lo cual comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial que conoce o que ha vivido e intenta asumir las convocatorias de lo imaginario social sobre lo que se espera sea un maestro*. El resultado es una síntesis, a veces contradictoria, de formas de ser docente que se refleja en una identidad, también contradictoria y cambiante.

Estas significaciones imaginarias sobre la docencia se interiorizan y se cristalizan en la identidad del maestro, generando prácticas educativas que responden a esos modelos de identificación y las significaciones imaginarias que les subyacen.

En su práctica, el maestro tratará de llevar a cabo todos sus conocimientos teórico–técnicos que haya adquirido formal o informalmente; pero a nivel inconsciente, reproducirá sus modelos de identificación y las significaciones imaginarias que los invisten.

Si bien una de las significaciones imaginarias hegemónicas hasta nuestros días concibe al maestro como *sujeto supuesto saber*[11]; el maestro de educación básica, más bien es ubicado como *sujeto supuesto deber ser* (Anzaldúa, 2004). En el imaginario normalista, aunque es importante el saber, éste no es colocado como el elemento fundamental, sino la calidad ética que debe tener, pues se privilegia ante todo la educación moral que le corresponde transmitir al docente con su ejemplo.

11 Algunas de las implicaciones de la ubicación en este lugar se analizan en: Daniel Gerber. «El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico». Raquel Glazman. (Comp.). La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad, SEP - El caballito, México, 1986, pp. 43 - 51.

Los «imaginarios» del maestro como *guía, orientador espiritual*, *apóstol* y *misionero*[12] tienen aún fuerza en las convocatorias de identidad que interpelan a los maestros desde lo imaginario social, para convertirse en modelos de moralidad y civismo cuya misión, además de propagar el conocimiento científico, es la de formar a las futuras generaciones como buenos ciudadanos y patriotas. Incluso la UNESCO sostiene expectativas semejantes:

> Las tareas del siglo próximo –erradicar la pobreza y alcanzar un desarrollo sostenible y una paz duradera- recaerán en quienes hoy son jóvenes [además,] se está bosquejando una sociedad de futuro 'basada en el saber'. [En consecuencia] según la visión del siglo próximo [...] 'esperamos mucho del personal docente, se le exigirá mucho' [...] como agente de cambio (UNESCO, 1998:16).

Toda esta imaginería del «Hacedor de hombres», «formador de las futuras generaciones» seduce de manera importante el narcisismo de los maestros, quienes muchas veces se identifican con estas tareas a las que son convocados; encargos que agradan pero que a la vez resultan persecutorios, provocando en los profesores diferentes reacciones que marcan su labor docente.

Estas demandas omnipotentes, forjar a los hombres del futuro que saquen al país de sus crisis, se ven ahora incrementadas con la larga lista de *competencias docentes* que, en el nuevo paradigma instrumental de la *formación en competencias*, sirven de soporte para la formación, evaluación y permanencia de los maestros en su cargo[13]. Ante estas demandas las respuestas son diversas: algunos asumen su carencia de saber, y su angustia los lleva a buscar cuanto curso de actualización o superación académica puedan para tratar de cubrir la falta y acercarse al ideal de perfección. Otros maestros, por el contrario, rechazan cualquier innovación teórico–técnica argumentado que su experiencia les permite realizar una práctica eficaz. Estas dos salidas no le permiten al maestro tener una idea clara de lo que en realidad podría hacer para mejorar su labor. Por esto pensamos que la investigación y la reflexión

12 Un análisis pormenorizado de estas significaciones imaginarias y su impacto en la práctica docente puede consultarse en Anzaldúa (2004) La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder (hay versión electrónica en la Biblioteca virtual de la UAM-Xochimilco).

13 Tal es la intención de la llamada Evaluación universal que la SEP en México intenta implementar para todos los maestros en servicio.

sobre su práctica podría contribuir a mejorar su trabajo y enriquecer su formación permanente.

La investigación educativa en la formación docente

La relevancia que desde hace varias décadas ha venido cobrando la función del maestro para el éxito educativo ha generado una abundante producción de trabajos e investigaciones en todo el mundo sobre la formación docente, que ha puesto el acento no sólo en su preparación académica, sino en el modelamiento sociocultural y ético de estas personas que reciben la encomienda de educar a las nuevas generaciones.

Tan relevante es el papel que se le ha otorgado a los docentes, que la UNESCO ha dedicado desde el *Informe Mundial sobre Educación* de 1998, un espacio importante para analizar la *situación y condiciones laborales de los maestros en el mundo*, destacando como problema prioritario el que los países debían atender la *mejora y la formación de los docentes* (1998,43-46). Esta preocupación por la formación de los profesores ha derivado en tres temas que han sido objeto de debates, investigaciones y propuestas: *la profesionalización de la docencia*, el *análisis de la práctica docente* y *la vinculación* entre *docencia e investigación*.

1. Profesionalización de la docencia.

La profesionalización docente es un tema muy debatido y estudiado en los últimos años. Organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la OIT han recomendado en reiteradas ocasiones la necesidad de la profesionalización de los maestros, en especial del nivel básico, como una forma de superar la calidad de la enseñanza y mejorar las condiciones socioeconómicas y culturales de los profesores. Sin embargo, no hay un acuerdo claro de cómo debe concebirse la profesionalización y de las implicaciones que esto conlleva para los sistemas educativos y, en especial, para los docentes (Imbernón, 1994; Lelièvre,1998). Hay mucho que avanzar en este campo, tanto en lo teórico como en la implementación de políticas y la puesta en marcha de propuestas concretas.

Recientemente, a partir de la implementación de la *formación en competencias*, se ha buscado establecer parámetros de «*competencias docentes*» (Tobón, 2006) que han derivado en listados de aptitudes, habilidades, actitudes y hasta valores que deberían tener los docentes de los diversos niveles educativos para alcanzar un óptimo desempeño e incluso acreditar su profesionalización. Así se han implementado diversos mecanismos de evaluación y acreditación para los maestros (Tobón, 2006 y Torres, 2009) que, en ocasiones, más que favorecer su desarrollo y formación, se convierten en formas de control y devaluación del profesorado (Torres, 2009).

2. Análisis de la práctica docente.

La investigación educativa, con fines de mejorar la formación pedagógica, ha centrado de manera importante sus esfuerzos en el *análisis de la práctica docente*. Esta tendencia sostiene que la transformación de la acción didáctica es posible a partir del examen que realizan los maestros de su método. «Se privilegia la reflexión sobre la práctica educativa existente, a la que se califica de tradicional, por lo tanto tiende a ser modificada en el proceso formativo – reflexivo» (Ducoing y Landesmann,1996:257). Esta es una tendencia que ha cobrado gran interés en los últimos años y se lleva a cabo a través de una diversa gama de propuestas teórico–metodológicas, en particular nos interesa destacar aquí las de carácter grupal, pues consideramos que es una vertiente adecuada y rica en potencialidades para la mejora educativa. Entre estas iniciativas podemos mencionar algunas de las que han tenido mayor relevancia:

2.1. Grupos de aprendizaje, dinámica de grupos y Grupos de Enfoque. Una de las formas en que se ha llevado a cabo el análisis de la práctica docente es abriendo espacios de reflexión al respecto en cursos de formación y actualización de maestros como talleres y «laboratorios» curriculares de aprendizaje en la Normal, asignaturas como: «Observación y Práctica Docente» y «Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente», que con estos u otros nombres semejantes aparecen en los Planes de Estudio de las Normales de nuestro país (García: 2012:7). También se han llevado a cabo experiencias más sistemáticas de investigación sin seguir un modelo grupal específico, pero empleando algunas técnicas grupales expresivas, como el de Cecilia Fierro, Levia

Rosas y Bertha Fortoul (1989 y 1999) desde una perspectiva de investigación–acción. Otro ejemplo de este tipo, es el realizado por Gabriela Ynclán y Elvia Zúñiga (2001), propiciando la reflexión de los maestros sobre su práctica en diversos diplomados que coordinan, donde propician la formación de lo que ellas denominan «Grupos de Enfoque», que buscan la reflexión de los docentes sobre su práctica. Hay muchas experiencias semejantes a estas con menor o mayor grado de sistematicidad teórico–metodológica.

2.2. *Grupos de Formación Psicosociológica*. Estas propuestas recuperan las formas de trabajo y la teoría de Kurt Lewin a través de los denominados *Trining Group (o Grupos «T»)* que dan origen a la corriente psicosociológica francesa. El empleo de la psicosociología en el ámbito de la formación y análisis de la práctica docente está encabezado fundamentalmente por Chistine Blouet-Chapiro y Gilles Ferry (1991 y 1997), aunque no podemos dejar de mencionar las contribuciones de Jacques Ardoino (1967 y 2005) y Georges Lapassade (1981)[14]. Este proyecto emplea un dispositivo de análisis grupal de reflexión basado en los *grupos «T»*, donde, a la par que sus integrantes analizan su práctica docente, también analizan sus procesos grupales: su dinámica, sus formas de comunicación y sus roles. El objetivo es la transformación de la práctica docente a partir de la reflexión y el análisis que el dispositivo grupal permite. Este tipo de grupos han servido de inspiración a diversas propuestas que pretenden llevar a cabo procesos de investigación–acción (de inspiración Lewiniana) o Grupos de Reflexión (con diversos formatos).

2.3. *Grupos de reflexión de inspiración en el Grupo Operativo.* Basándose en el modelo de Enrique Pichon-Rivière, se han conformado propuestas de análisis de la práctica docente con este tipo de grupos. Éstos se hay empleado mayormente en Argentina. En México, en la década de los ochenta, tuvo auge en el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM. Autores como: Dellarossa (1979), Zarzar (1988), Barabtarlo (1993), entre muchos otros, pueden considerarse representantes de esta propuesta.

2.4. *Los Grupos Balint*. Se basan en el dispositivo grupal creado por el psicoanalista húngaro Michel Balint, quien originalmente lo utilizó

14 Cabe señalar que estos últimos autores se han convertido en exponentes del socioanálsis institucional, sin que abandonen del todo su origen psicosociológico.

para el análisis de las dificultades de la relación médico–paciente, pero que debido a su éxito ha venido recientemente a emplearse para el análisis de la práctica docente. Es en Francia donde esta corriente se ha desarrollado a partir de los trabajos de Claudine Blanchard (1996) y Anny Cordié (1998); mientras que en Argentina lo cultivó Isaac Luchina (1982).

2.5. *Grupos de Orientación Psicoanalítica*. Se deriva primordialmente de los trabajos de René Kaës y Didier Anzieu en sus *Seminarios Analíticos de Formación* (1978), que si bien se emplearon en la formación especialmente de psicoanalistas y psicoterapeutas de grupo, su importancia ha generado impactos en el ámbito educativo, donde ha dado lugar a importantes propuestas, entre las que cabe destacar:

a) En Argentina el trabajo de Marta Souto y colaboradores (1999), quienes a partir de los planteamientos fundamentalmente de Kaës, Anzieu, Bion, Ferry y Filloux han construido un dispositivo de reflexión al que denominan *Grupos de Formación*.
b) En México con base en el trabajo que hemos desarrollado fundamentalmente en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Autónoma Metropolitana, construimos un dispositivo de investigación–intervención al que denominamos *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados (GFPO)* (Anzaldúa y Ramírez Grajeda,1993; 1996; 1997, 2000 y 2004), que si bien parte de un marco psicoanalítico freudo–lacaniano, también recupera los planteamientos de Kaës, Balint, Castoriadis y Foucault para analizar la práctica docente y en especial la relación maestro–alumno, a partir del *análisis de las situaciones de difícil manejo*. El dispositivo integra en su forma de trabajo (basado en los planteamientos de Balint y Kaës) técnicas expresivas y de acción que se emplean como analizadores para facilitar el trabajo de reflexión. Derivado de este modelo, Beatriz Ramírez Grajeda (dentro del Programa de Investigación «*Psicoanálisis y Formación Profesional*») ha desarrollado un instrumento semejante al que ha denominado *Círculos de Ética* (Ramírez Grajeda,1999), que aunque ha sido empleado fundamentalmente para el análisis de la Formación de administradores en la Universidad Autónoma Metropolitana Azca-

potzalco (Ramírez Grajeda, 2009), también se ha aplicado para el análisis de la práctica docente.

En relación con la importancia de este tipo de experiencias, Ferry (1997) afirma que en el espacio y el tiempo de la formación docente no se trabaja sobre la realidad, sino sobre representaciones de la misma. Entonces son las representaciones de los hechos las que permiten al sujeto en formación anticipar las situaciones reales, es por ello que se considera necesario instrumentar experiencias de reflexión y espacios de análisis para los maestros en su formación inicial o en su formación continua en el servicio, con el fin de que puedan hacer frente de la mejor manera a la complejidad de la realidad con la que trabajan y comprenderla en su singularidad.

3. Vínculo investigación–docencia

Esta tendencia es la que nos ocupa y parte, como su nombre lo indica, de la propuesta de vincular la docencia con la investigación. Aunque no es nueva e incluso tiene experiencias múltiples de varios años atrás en diferentes países, sigue teniendo fuerza a pesar de los debates y las críticas que ha suscitado (Ducoing y Landesmann, 1996:259-264). En Sevilla por ejemplo, el modelo de *Investigación en la escuela* (encabezado por Rafael Porlán) se convirtió en un movimiento de gran trascendencia y sus trabajos tuvieron impacto en varios países.

De manera general, sostiene que la investigación puede enriquecer la formación docente de tres maneras:

> Como antecedente y sustento de las propuestas de formación; como generadora de los contenidos para los planes de estudio de formación docente; como recuperación en términos de conocimientos, de las prácticas docentes de formación de maestros (Quiroz, 1988:15).

La investigación, desde esta perspectiva, también puede contribuir a mejorar la práctica docente, gracias a que sus resultados logran ayudar a reorganizar las experiencias de aprendizaje, así como favorecer la reflexión, sistematización y transformación del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Una de las modalidades más difundidas de este tipo de propuestas es la basada en el modelo de *investigación–acción*. A pesar de sus críticas el prototipo ha tenido una gran difusión (Ducoing y Landesmann, 1996: 282-285) y en la actualidad, bajo diversas particularidades, continúa empleándose en muchos proyectos de investigación sobre la formación y la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas,1999).

En opinión de Alain Mugniote (1998), la investigación–acción debe evitar dos tentaciones para superar una buena cantidad de críticas de las que ha sido objeto:

> Dejar de ser acción y asimilarse a la investigación experimental, cayendo así bajo el impacto de las objeciones que ésta provoca; por el contrario, puede estar tan obnubilada por el afán de actuar, hasta por la militancia, que dejaría de ser una investigación y ya no sería más que una acción (Maugniote,1998:316).

En particular, pensamos que la investigación a través de grupos de reflexión es una de las mejores opciones para llevar a cabo los objetivos que se pretenden con la investigación para fortalecer la educación y mejorar la práctica de los maestros, porque consideramos que es una forma privilegiada de *elucidación*.

La investigación como elucidación de la práctica docente

Como hemos señalado, el maestro es «formado» por el dispositivo pedagógico[15] a través de un proceso que no consiste en la mera preparación académica, sino en una transformación y moldeamiento de su identidad, pasando por procesos de identificación, donde las significaciones imaginarias en torno al quehacer docente cobran un papel fundamental.

15 Retomando a Foucault, concebimos al dispositivo pedagógico como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder que constituyen sujetos y regulan sus prácticas; cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura, a través de un sistema regulado por instituciones educativas. El dispositivo pedagógico, constituye a los sujetos educativos, tanto al docente como al alumno, en la medida que ocupan y hacen suyas las significaciones, normas y prácticas que el dispositivo, especialmente a través de la institución escolar, «instituye» para esos lugares. Un desarrollo más amplio de este tema puede consultarse en Anzaldúa (2004).

Pensar el análisis de la práctica de los maestros como objetos de investigación que permita favorecer la formación docente, conlleva un proceso con el que se buscará la *objetivación* delimitada del ejercicio profesional de los docentes, como acontecimientos que se realizan en *contextos multidimensionales*, vistos como problemas de interés a ser indagados. Esta complejidad de elementos en juego en la práctica docente tendría que *objetivarse* y delimitarse, lo que implica una serie de dificultades teórico–metodológicas, de las que nos limitaremos a señalar sólo algunas.

Objetivar la práctica docente implica construirla como objeto de investigación y, por lo tanto, interrogarla a partir de una *problematización* de la misma. Esto resulta particularmente difícil para el maestro que intenta analizar lo que lleva a cabo en su quehacer cotidiano. El primer problema que observamos aquí es el de la *implicación*.

La *implicación* es una noción que surge del *Análisis Institucional*, desarrollada principalmente por René Lourau (1989 y 1994), se refiere esencialmente al problema que significa para el especialista mantener la «distancia» necesaria respecto a la institución que analiza y en la que interviene, para no «contaminar» con sus sentimientos, prejuicios, concepciones, valores y postura ideológica su análisis y su intervención. La implicación es el «conjunto de relaciones conscientes o no que existen entre el actor y el sistema institucional» (Lourau, 1994: 270) que se encuentran encubiertas, pero *interfieren* o participan en la tarea de investigación o intervención que realiza dicho actor.

Etimológicamente, *implicación* viene del vocablo latino «*in-plicare*», que significa que algo está «plegado» o doblado en el interior y oculta lo que hay en éste, por tanto, aunque está no es visible o perceptible. Su contraposición se manifiesta en el término latino «*ex-plicare*», la «explicación» es el hecho de desplegar; sacar al exterior, hacer visible o comprensible aquello que esta «implicado», oculto o no es comprensible.

En el caso de la investigación del maestro sobre su práctica, la implicación se refiere a la *distancia* que el docente debiera tener respecto a su labor, para que no *interfiriera* en su análisis o en la investigación que pudiera hacer sobre ella. En este tipo de investigación, la *implicación* resulta un problema muy difícil de superar, entre otras, por estas razones:

- Difícilmente podemos separar al sujeto que investiga de su objeto de investigación, que es su propia práctica. El supuesto

de la «distancia óptima» es muy difícil de alcanzar, pues el maestro está *implicado* en lo que hace, por lo que se requiere un gran esfuerzo de reflexión y auto–crítica sobre su labor para poder analizarla lo más «imparcialmente» posible.
- Resulta muy complejo pensar en una investigación «objetiva» y «neutral» dada la cantidad de elementos personales, profesionales e institucionales que están en juego en una investigación de esta naturaleza.
- Los vínculos transferenciales[16] y contratransferenciales[17] que se establecen en la investigación tendrían que ser objeto particular de análisis. Para ello consideramos pertinente seguir los planteamientos de Michel Balint y Geroges Devereux:

Para Balint, la contratransferencia no es en sentido estricto una «respuesta» a la transferencia, sino «*pautas habituales* [y automáticas] *de reacción*» (Balint, 1961) que el analista presenta frente a las transferencias del paciente. En este sentido, el análisis de la contratransferencia permite analizar las pautas habituales de reacción para discernir los conflictos, temores, deseos y fantasías que se ponen en juego en esa relación y otras semejantes. Así, caso el maestro tendría que tratar de discernir los procesos subjetivos presentes en dichas pautas de su práctica docente y los procesos que le despierta (*contratransferencia*) analizarlas.

Siguiendo a Devereux (1990), debemos considerar que «sólo podemos observar los acontecimientos en el observador» (Einstein en Devereux, 1990:19); esto significa que la observación inevitablemente está atravesada por lo que moviliza la situación para el espectador. Es decir, el maestro al analizar su práctica «movilizará» una serie de ansiedades, afectos y temores que dinamizará una «respuesta» contratransferen-

16 La transferencia se refiere a la repetición o actualización de deseos, sentimientos y formas de relación de una persona frente a otra repitiendo actitudes y afectos presentados con anterioridad ante otra persona semejante. La transferencia implica esencialmente «revivir» una «experiencia» (real o fantaseado) del pasado en el presente, con la misma intensidad que antes. Durante la transferencia se «reviven» y «repiten» actitudes emocionales inconscientes ya sea amistosas, hostiles o ambivalentes; pero no se trata de una repetición mecánica o arbitraria (Cfr. Anzaldúa, 2004).

17 «Por contratransferencia entendemos, el conjunto de reacciones «automáticas» que presenta el maestro (por ejemplo) frente al alumno, especialmente frente a su transferencia. Estas reacciones obedecen a una serie de «distorsiones» en la percepción que tiene el profesor de sus alumnos, en función de sus expectativas, deseos y fantasías. Todo esto se manifiesta en el modo en el que el docente utiliza su personalidad, convicciones y conocimientos para relacionarse con sus alumnos en las situaciones de enseñanza–aprendizaje» (Ramírez y Anzaldúa, 2001: 71).

cial sobre lo que investiga. Para Devereux, esto lejos de ser un obstáculo es una fuente muy rica de información que debiera formar parte de los hallazgos importantes del investigador, pues la contratransferencia es un dato decisivo en las ciencias del comportamiento, su análisis permite conocer más sobre la situación, por la reacción que provoca en quien la observa. En otras palabras, el análisis de la contratransferencia permite introducir la subjetividad del investigador como dato importante para la comprensión de la situación investigada.

La *implicación* es una especie de interferencia de factores psico–sociales, políticos, ideológicos y culturales que pueden intervenir *contratransferencialmente* en la investigación, de manera muy particular, en el análisis de la práctica docente. Lejos de pensar que puede hacerse a un lado poniendo entre paréntesis todos estos factores, habría que considerar su incidencia y buscar analizarlos también, lo que resulta complejo y difícil. Por ello pensamos que tendrían que establecerse una serie de intervenciones, como el dispositivo teórico–metodológico (Anzaldúa,2010), que permitieran «mediar», producir distancia, que auxiliara a no quedar atrapado y paralizado por la inserción en lo investigado.

Otra mediación que ayudaría en este trabajo sería la delimitación teórico–metodológica de lo que se desea indagar, esto implica la construcción del *objeto de investigación*. En ciencias sociales, especialmente en educación, todo objeto de escudriñamiento tendrá que ubicar lo que se construya como «objeto» en un *campo de problemático*, campo de fuerzas multifactoriales, cuyo análisis generalmente *excede* a una teoría e incluso *a una disciplina*.

En la actualidad, difícilmente en la investigación social hay «objetos» unidisciplinarios, la construcción del objeto se realiza en un *campo de problemático* y esto convoca al acercamiento a partir de diferentes disciplinas, conceptos y categorías que se importan o construyen. En consecuencia, tampoco se abordan los problemas desde una teoría, por lo que la aproximación es multi-referencial y pluridisciplinaria (en ocasiones interdisciplinaria).

La delimitación del objeto es un intento de «objetivación» a partir de una *problematización*, que supone analizar la cuestión y construir el objeto desde una compleja trama de elementos teóricos multidisciplinarios, que permitan *pensar de otro modo* lo aparente y romper así, el carácter «natural» con el que se nos presenta.

La investigación educativa, más que construir objetos de investigación, debe vislumbrar *campos de problemas*, así tendría que verse también el análisis de la práctica docente para considerar la complejidad de los fenómenos que involucra. Esto implica como ya mencionamos, un esfuerzo multidisciplinario, multi-referencial y un importante desafío metodológico para acercarse a esta tarea.

El trabajo sobre la práctica docente parte de su observación (ya sea por un otro que observa y registra, como en la etnografía; o por el mismo sujeto que reflexiona sobre su hacer y lo narra o lo informa) y del registro de lo observado (en diarios, relatos, entrevistas, narraciones) para después pasar a su análisis, que en un primer momento puede estar cargado de intuiciones, de prejuicios, nociones y, a veces, de categorías y conceptos que nos permiten construir un primer sentido de lo que observamos.

Este, es un primer conocimiento que surge de las apariencias que se originan de la situación histórico–social, disciplinaria e institucional desde la que el investigador realiza su práctica. La investigación parte de esas apariencias y debe cuestionarlas[18], para ello, ha de hacer un trabajo de *problematización*[19] de lo evidente.

Retomando la idea de *elucidación* de Cornelius Castoriadis, podemos decir que problematizar es llevar a cabo un esfuerzo de *elucidación*: «trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que se piensa» (Castoriadis, 2007: 12). La elucidación es una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, lo que pensamos y lo que damos por sentado como un saber «válido», «natural» o «establecido».

> [Es] una labor propositiva, una exploración acerca de [sic], inacabada, sujeta a revisiones y ajustes provisorios, aunque no por eso menos rigurosos; se tratará de pensar sobre lo hecho, mientras se buscará conocer con mayor precisión eso que como hecho, deberá ser deshecho, para entender su irradiada composición (Castoriadis, 2007:32).

18 Las apariencias son intuiciones que deben analizarse críticamente, para superarse en la construcción del conocimiento científico, al respecto Gastón Bachelard señala: «Las intuiciones son utilísimas, sirven para que se las destruya» (Bachelard en Braunstein, 1980: 127).

19 «Problematización no quiere decir representación de un objeto pre–existente, ni tampoco creación por medio del discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de reflexión moral, del conocimiento científico, de análisis político, etc.)» (Foucault, 1991: 231 -232).

Consideramos que la elucidación es una forma de problematizar (aunque *no es la única*), que permite abrir una vía para *pensar de otro modo* lo «que se sabe» y quebrar de esta manera los «sentidos comunes» –sociales, disciplinarios o teóricos– para ir construyendo un campo problemático de investigación. La reflexión es la operación fundamental de la elucidación y ésta consiste en:

> la transformación del pensamiento en objeto de sí mismo [...]. Ello implica la capacidad de dejar en suspenso los axiomas criterios y reglas que cimentan al pensamiento [...] y suponer que otros (axiomas, criterios y reglas) todavía inciertos y tal vez todavía desconocidos puedan reemplazarlos (Castoriadis, 1998: 326).

La teoría se convierte en uno de los principales instrumentos de elucidación, pues favorece la reflexión sobre diferentes dimensiones del proceso de investigación a la par que permite ubicar el objeto de indagación, en un campo de cuestiones vinculadas con él.

La investigación sobre la práctica docente realizada por los profesores es fundamentalmente un proceso de elucidación que implica una reflexión crítica y sistemática sobre su hacer, donde tendrá que realizar un importante esfuerzo de análisis de su implicación y de los vínculos contratransferenciales que conlleva. Las preguntas ¿qué logro? ¿a qué sujetos contribuyo a construir? ¿qué asegura mi estilo de formación? ¿qué privilegio? ¿qué evalúo cuando evalúo? ¿qué sé? ¿qué debieran saber o aclarar al final de nuestra experiencia? ¿qué ignoro? ¿qué preguntas realizan? ¿qué hago en el aula? ¿convenzo, impongo, traduzco, tolero, doy oportunidad al equívoco? no pueden soslayarse en el ejercicio de reflexión permanente que aseguraría la investigación educativa.

A manera de epílogo

En las significaciones imaginarias sociales el maestro sigue siendo convocado a convertirse en modelo moral («*un guía y orientador espiritual*») que convierte a las jóvenes generaciones «incultas» en «buenos ciudadanos y patriotas» de quienes depende el futuro de toda nación.

Este imaginario social ve en sus maestros verdaderos «beneméritos», que con espíritu de sacrificio se despojan de sus pasiones humanas a fin de cumplir la sublime misión que la *vocación magisterial* impone: enseñar el saber, pero sobre todo, convertirse en *ejemplo de las virtudes* que el «*deber ser*» señala como cúspide de la idealización social.

De acuerdo con la relevancia de esta imaginería, la formación de los maestros cobra peculiar importancia, no sólo en lo que respecta a su preparación académica, sino a su modelamiento moral. Es por ello que consideramos que la formación docente no se reduce a su aprendizaje teórico-técnico ni a la adquisición de «competencias» instrumentales, sino que se trata de un trabajo de transformación de sí mismo para realizar una práctica educativa, conformando una identidad, en el entramado de las convocatorias y significaciones imaginarias que lo interpelan como maestro. De tal manera que la investigación sobre su práctica tendría que considerar no sólo su eficacia técnica como enseñante, sino la manera en que estos encargos sociales permean su labor e incluso inciden en la relación con sus alumnos, los padres de familia y las autoridades educativas. Los fenómenos que algunos autores denominan «malestar docente» se vinculan con las tensiones que producen estos encargos sociales y con el hecho de que el maestro, especialmente de educación básica, desde su origen en el siglo XIX, ha estado *bajo la sospecha* de que no realiza bien su labor y por lo tanto, no sólo requiere de una vigilancia y supervisión constante, sino de una *formación permanente*. Esto implica que la investigación sobre su práctica, si bien puede ser potencialmente enriquecedora y fundamental en su formación (ya sea inicial o permanente), también puede utilizarse como una forma de control («vigilar y castigar» diría Foucault, 1998) y de modelamiento.

Por último, cabe destacar que aunque la investigación de la práctica docente (realizada por los propios maestros) ha sido promovida por múltiples instancias y se ha intentado realizar de diversas maneras, tenemos que reconocer que la complejidad de procesos que involucra hace que se convierta en una labor muy difícil y delicada, como hemos intentado exponer aquí, por lo que requiere, no sólo de estrategias metodológicas que propicien la reflexión y el análisis, sino además de una importante fundamentación teórica y un reconocimiento del compromiso ético y político que implica y no debe soslayarse.

Referencias bibliográficas

Anzaldúa, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda (1997), «Grupos de formación psicoanalíticamente orientados (GFPO). Un modelo de investigación–intervención», *Revista Siglo XXI,* (México), año3, núm. 7, mayo–agosto 1997.

Anzaldúa, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda (1996), *Los grupos de formación psicoanalíticamente orientados. Fundamentos y experiencias*, México, UPN.

Anzaldúa, Raúl (2010) «Dispositivo teórico–metodológico» en Luis Eduardo primero y Gloria órnelas. *La práctica de la investigación educativa II. La construcción del marco teórico*, México, Ed. Torres Asociados.

_____ (2004), *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México, UAM-X. *Se puede consultar en internet en la Biblioteca Virtual de la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco (UAM-X)* http://bidi.xoc.uam.mx/descripcion_libro.php?id_libro=163

_____ (2009), «La formación docente: subjetivación de imaginarios» *Revista Ide@s CONCYTEG*, núm.: 45, 9 de marzo http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/45052009_INFORMACION_DOCENTE_SUBJETIVACION.pdf

_____ (2207), «Lo «imaginario» en la Investigación Educativa», *Memoria IX Congreso COMIE*, México.

_____ (2008), «Pensar al sujeto a partir de Castoriadis» en Daniel Cabrera (Coord.), *Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*, Buenos Aires, Ed. Biblos-Universidad Veracruzana.

_____ (2003), «Reflexiones sobre la formación y las tendencias educativas en el escenario actual» en Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez (Coords.), *Formación y tendencias educativas*, México, UAM-A.

Ardoino, Jacques (2005), *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, UBA-Novedades Educativas.

Ardoino, Jacques (1967), *El grupo de diagnóstico instrumento de formación*, Madrid, Rialp.

Balint, Michael (1961), *El médico, el paciente y la enfermedad*, Buenos Aires, Ed. Libros Básicos.

Beillerot, Jacky (1996), *La formación de formadores*, Buenos Aires, UBA-Novedades Educativas.

Bernard, Michel (2006), *Formación, distancias y tecnología*.

Blanchard, Claudine (1996), *Saber y relación pedagógica*, Buenos Aires, UBA-Novedades Educativas.

Blouet–Chapiro, Christine y Gilles Ferry (1991), *El psicosociólogo en clase*, Barcelona, Paidós.

Braunstein, Néstor *et al* (1980), *Psicología: ideología y ciencia*, México, Siglo XXI.

Carrizales, César (1992), «Modernidad y modernización en la formación de profesores». *Pedagogía*, (México), UPN, núm. 8.

Castoriadis, Cornelius. (1988), *Los dominios del hombre*, Gedisa, Barcelona.

_____ (1998), «Imaginación, imaginario, reflexión» en *Hecho y por hacer*, Buenos Aires, EUDEBA.

_____ (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.

Castro, Edgardo (2004) *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Cordié, Anny (1998), *Malestar en el docente*, Buenos Aires, Nueva visión.

Cullen, Carlos (2004), *Perfiles ético–políticos de la educación*, Buenos Aires, Editorial Piados.

Davini, Ma. Cristina (2001), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Editorial Piados.

Delaire, G y H. Ordronneau (1999), *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*, Madrid, Narcea.

Devereux, George (1990), *De la ansiedad al método de las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.

Dubet, François (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Editorial Gedisa.

Ducoing, Patricia (Coord.) (2005), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, COMIE.

Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (1996) *Sujetos de la educación y formación docente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Durkheim, Émile (1997), *Educación y sociología*, México, Colofón.

Elizondo, Aurora ((1988), «Algunas recomendaciones para reconceptualizar la tarea de la formación docente» Ruth Mercado (Coord.), *Formación de maestros y práctica educativa*, México, IPN-DIE.

Enriquez Eugene (2002), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, UBA-Novedades Educativas.

Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, UBA-Novedades Educativas.

Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación*, México, UNAM-Paidós.

Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1990) *Más allá del salón de clases*, México, Centro de Estudios Educativos (CEE).

_____ (1999), *Transformando la práctica docente*, México, Paidós.

Filloux, Jean Claude (1996), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, UBA-Novedades Educativas

Filloux, Jean Claude (2001), *Campo pedagógico y psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Freud, Sigmund (1980), *Psicología de las masas y análisis del yo*, Madrid, Alianza editorial.

Foucault, Michel (1991), «El interés por la verdad». *Saber y verdad*, Madrid, Ed. La piqueta.

_____ (2009), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.

_____ (1988), «El sujeto y el poder» *apud* Hubert Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM.

_____ (1998), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

García, Nidia (2012), *Imaginarios normalistas sobre la reflexión de la práctica: entre performatividad y autonomía. Tesis de Maestría*, México, ISCEEM.

Gasalla, Fernando (2001), *Psicología y cultura del sujeto que aprende*, Buenos Aires, AIQUE.

Gerber, Daniel (1986), «El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico». En R. Glazman. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP-El Caballito.

Guariglia, Osvaldo y otros (2000) *Reflexión ética en educación y formación*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Honore, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.

Jiménez, Ma. del Pilar y Rodrigo Páez (Comp.) (2008), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México, Editorial Siglo XXI.

Käes, René *et. al.* (1978), *El trabajo Psicoanalítico en los grupos*, México, Ed. Siglo XXI.

Luchina, Isaac (1982), *El Grupo Balint*, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Murga, Ma. Luisa (2007), «La institución de lo social, lo imaginario y el imperativo pedagógico: la paradoja de la educación» en Marco Antonio Jiménez (Coord.), *Encrucijadas de lo imaginario*, México, UACM.

Jambet, Christian (1995), «Constitución del sujeto y práctica espiritual». E. Balier *et.al. Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Ed. Gedisa, Barcelona.

Lajonquière, Leandro (1999), *Infancia e ilusión (Psico)-Pedagógica*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

Lappasade, Georges (1981), *Socioanálisis y potencial humano*, Barcelona, Gedisa.

Lappasade, Georges *et. al.* (1971), «Los 'stages' de formación psicosociológica. Los seminarios de formación. *La psicosociología en sus fuentes*, Madrid, Ed. Marova.

Lourau, René (1994), *Análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.

_____ (1989), *El diario de investigación*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Mougniotte, Alain (1998), «Los métodos de investigación» Guy Avanzini (Coord.), *La pedagogía hoy*, México, F.C.E.

Pasillas, Miguel Ángel (1992), «Pedagogía, educación y formación». *Revista de Acatlán . Multidisciplinaria*, (México), UNAM.

Quiroz, Rafael (1988), «Introducción». Rafael Quiroz (Coord.), *Formación de maestros e investigación educativa*, México, DIE–IPN.

Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2001) *Subjetividad y relación educativa*, México, UAM–A.

Ramírez Grajeda, Beatriz y Raúl Anzaldúa (2000), «Los modelos de intervención grupal en los requerimientos de producción flexible». Isabel Font y Arturo Sánchez (Coord.),. *Horizontes complejos en la era de la información*, México, UAM–A.

Ramírez Grajeda, Beatriz (1999), «Círculos de formación y ética: una propuesta para la Orientación Educativa», *Memoria del 3er. Congreso Nacional de la AMPO' 99*, México, AMPO–SEP.

_____ (Coord.) (2007), *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación*, México, UAM-A.

_____ (2009), *Los destinos de una identidad convocada. Construcciones de sentido de un grupo de estudiantes de Administración*, Tesis para obtener el Grado de Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Psicología Social de Grupos e Instituciones, México, Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco.

_____ (2003), «Imaginario y formación». Ana Ma. Morales (Coord.), *Territorios ilimitados. El imaginario y sus metáforas*, México, UAM-A / UAEM.

_____ (2011), «Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal» en Ma. Luisa Murga (Coord.), *Lugar y proyecto de la orientación educativa*, México, UPN, pp. 41 - 54.

_____ (2003), «La formación: una perspectiva psicoanalítica» en Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez (Coord.), *Formación y tendencias educativas*, México, UAM-A.

_____ (2007), «La formación: entre la práctica docente y las significaciones imaginarias del trabajo» en Marco Antonio Jiménez (Coord.), *Encrucijadas de lo imaginario*, México, UACM.

_____, «La formación en un mundo de tiempos múltiples» *Revista Ide@s CONCYTEG*, núm.: 45, 9 de marzo del 2009. http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/45062009_FORMACION_MUNDOS_TIEMPOS_MULTIPLES.pdf

_____ (1997), *Formación y subjetividad en el estudiante de administración. Reporte de investigación*, México, UAM–A.

_____ (1998), «Vicisitudes de la formación universitaria en los umbrales del nuevo siglo». *Revista Siglo XXI*, (México), año 4, núm. 10, mayo–agosto.

Reyes, Ramiro (1990), «El psicoanálisis y la formación de maestros» Mirta Bicceci, P. Ducoing y O. Escudero. *Psicoanálisis y educación*, México, UNAM.

Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Ed. Paidós.

_____ (1998), *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.

Souto, Marta (1999), *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, UBA-Novedades Educativas.

Stenhouse, Lawrence (1998), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

Tobón, Sergio (2006), *Competencias en la educación superior*, Bogotá, ECOE Ediciones, 210 pp.

Torres, Jurjo (2009), «Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competente sin conocimientos» en José Gimeno Sacristán (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp.143 – 175.

UNESCO (1998), *Informe mundial sobre educación 1998*, Madrid, Santillana–UNESCO.

Ynclán, Gabriela y Elvia Zúñiga (2001), *En busca de dragones. Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria*, México, Castellanos Editores-CIECE.

Yurén, Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (Coords.) (2005), *Ethos y autoformación del docente*, México, Ed. Pomares.

Yurén, Teresa (2000), *Formación y puesta a distancia*, México, Paidós.

Zarzar, Carlos (1988), *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*, México, Ed. Nueva Imagen.

Óscar Eligio Villanueva Gutiérrez

Tendencias del currículum oficial de formación docente (1997): la necesidad globalizadora y el eje docencia-investigación

Introducción

A partir de la premisa de que la continuidad de la vida es una necesidad humana, Dewey argumenta (2000, pp. 14-28) que las sociedades complejas requieren renovar y recrear los conocimientos que la definen, lo cual consiste en un proceso comunicativo de los conocimientos, los valores y las actitudes que están representados en el currículum de la educación sistemática.

El propósito de este trabajo es, entonces, presentar una visión en conjunto sobre la obra total del plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria. Esto, como una manera de aportar referentes para la construcción de un diálogo profesional en la formación docente, centrando dicho estudio en los aspectos más relevantes que la licenciatura en Educación Primaria ofrece en su organización didáctica, en el contexto de la hegemonía normativa de la necesidad globalizadora.

Con su historia de debates (autores), la teoría pedagógica y el eje docencia-investigación tienen a la realidad del currículum como un recurso útil para resignificar, no sólo el sentido del centro escolar, sino también el conocimiento práctico ligado al pensamiento curricular y el sentido de las competencias que impactan a la identidad pedagógica; asimismo, es útil para diseñar una formulación filosófica acerca de la situación actual de la profesión docente. Estos propósitos constituyen el marco teórico del presente trabajo. Por otra parte, la noción *necesidad globalizadora* se sitúa aquí como el núcleo productor de régimen de verdad, en el sentido que le da Foucault.[1]

1 La noción de régimen de verdad (Foucault) se refiere a la tendencia e implementación en los sistemas educativos en asumir la necesidad globalizadora como una verdad, en cuya materialización se originan nuevas reglamentaciones en el mundo educativo, de modo principal la

Como se recordará, en 1990 surge la *Declaración Universal de la Educación para Todos* a partir de los discursos temáticos que un grupo de ministros de Educación de los países más desarrollados presentó a modo de recomendación para el resto del mundo. Aun con sus tendencias de corte neoliberal y su signo economicista, este documento constituye el primer dispositivo universal basado en la idea de la necesidad como finalidad histórica. La noción *necesidad globalizadora*, detallada más adelante, surge precisamente de una interpretación analítica de este documento.

La concreción de la necesidad globalizadora recrea las dimensiones de tiempos, espacios y funciones para los actores educativos de las instituciones de educación superior. El eje docencia-investigación requiere construir espacios de desarrollo de la teoría pedagógica, pero entendidos más en el sentido de mejorar la profesión docente, su práctica y sus perspectivas teóricas. Sin embargo, las perspectivas de la necesidad globalizadora colocan al eje docencia-investigación en las opciones *proceso de extinción* y *estado de excepción*.

A modo de ejemplo, se desarrolla un análisis del plan de estudios con el objetivo de generar áreas de intervención epistémica y reflexiva para docentes; promover la intervención directa y práctica de los profesores en el currículum oficial, así como un objeto que aliena al profesor en el contexto de las reformas educativas, el cual se halla escindido entre un estado de esperanza[2] y otro de desventura[3], de promoción de temáticas y circulación de problemáticas acerca del plan de estudios.

institucionalización de procedimientos de financiamiento, de políticas y programas educativos basados en la noción de competencias.

2 El estado de esperanza se refiere a las intenciones, disposiciones y prácticas del profesor cuando consideran que los conceptos del plan de estudios en la educación básica son subsumibles a las «necesidades de los niños»; y que no es necesario en él un cambio o una intensificación de su mentalidad didáctica, pues ya han trabajado «las competencias». Como tendencias, a la primera la nombro «alumnizar la reforma educativa» y la segunda «naturalizar las competencias».

3 Un efecto de los planes de estudio es la tendencia a la aventura y la desventura que implican. Se refiere al proceso de inversión de tiempo personal cognitivo y de tiempo social compartido para encontrar y generar claridad acerca de los conceptos centrales de la reforma educativa, que los profesores destinan, en un contexto de premura irracional en la aplicación de los planes de estudios, y de escasez de fuentes aclaratorias tanto en la estructura institucional como en los centros escolares. Los nuevos planes de estudio se llevan a la práctica basados en la aventura («yo entendía así esto y lo otro y no entendí esto otro»), cuyo resultado está cargado de desventura («No he entendido como evaluar, no he entendido la transversalidad, no me quedan claras las competencias y las rúbricas es imposible hacerlas»).

Los ejes de exposición se agrupan en tres apartados: *a)* resultados más globales, mismos que se exponen mediante varias representaciones; *b)* eje de relaciones entre medios didácticos respecto a las finalidades curriculares; y *c)* análisis de los conceptos básicos del todo ligados a la práctica docente.

El problema

En la actualidad, no puede pensarse la conexión de una realidad curricular y pedagógica sin incluir la intervención de la categoría *necesidad globalizadora*. Lo anterior es así porque las instituciones locales son interferidas de muchas maneras por lo global del dispositivo universal, pues tal como asegura Sloterdij (2010): «lo local sin barreras es lo global» (p. 387). En este sentido, la necesidad globalizadora es el hilo conductor de esta continuidad espacial que se inculca desde discursos y prácticas. En la docencia-investigación puede dársele significado y acción a partir de generar una pedagogía de la experiencia.[4]

Nombro *necesidad globalizadora* a la noción de necesidad tal como es utilizada en la *Declaración Universal de la Educación Para Todos* (1990), la cual surge a partir del foro internacional «Educación para Todos». Dicho documento puede considerarse un macro acto de habla, un performativo que construye sistemas educativos con palabras, pero al haber sido auspiciado por países desarrollados, subyace en él necesariamente la concepción del cambio educativo apuntalado por el capitalismo financiero internacional.

Las seis vertientes de significados y prácticas consideradas ahí son:

I. La expresada en la idea de educación básica[5] para toda la hu-

4 La pedagogía de la experiencia se entiende en los términos de Dewey (1995, p. 28), de considerar al aprendizaje en tensión entre la intención sistemática de la educación y lo incidental y espontáneo de las atenciones del alumno. También, agrego la vertiente de los cambios en las sociedad actuales que han sido planteado por Jurjo Torres como las revoluciones de la época; asimismo, el planteamiento de Domingo Contreras y Jorge Larrosa respecto del valor de la experiencia en la conformación de lo educativo. Más allá, queda situada esta problemática al interior de la filosofía de la educación como un aspecto que concierne al profesor y con el que puede moldear y participar con su conocimiento sobre el currículum formal.

5 El término de «Educación Básica» tiene un origen sociológico en el documento porque alude a la educación mínima que todo sujeto debe tener para vivir en la sociedad actual que está integrándose por los procesos de globalización planetaria, constituye un perfil de educación universal de usuarios d capitalismo financiero e industrial. Tedesco se pregunta por la definición de necesidades educativas mínimas y máximas según el nivel de desarrollo económico

manidad, la cual implica atender las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y propiciar la calidad en todos los procesos educativos.

II. La asociada a los logros y resultados, así como a la eficacia del aprendizaje y la evaluación en diferentes ámbitos nacionales.

III. La ubicada en un espacio central de mediación entre los centros escolares y la sociedad.

IV. La que corresponde al profesor, entendido éste —desde el punto de vista de la progresión textual en este documento— como resultado de las combinaciones entre lo específico del centro escolar y las responsabilidades de éste; entre lo particular de las instituciones educativas como parte de un sistema educativo y lo universal referido a la intervención de organismos internacionales de tipo económico, financiero, político, administrativo o cultural.

V. La que corresponde a los planes de estudio estipulados por la reforma educativa en educación básica y su correlación con el programa de las competencias.

VI. La derivada de la necesidad de movilizar a sujetos específicos —profesores y directivos— con base en una serie de discursos para propiciar esfuerzos, desafíos y retos que sirvan al propósito de transformar y superar el servicio educativo. (Esta vertiente usa la equivalencia entre racionalidad y progreso: se es racional sólo cuando se atienden y resuelven las necesidades tal y como lo plantean el sistema educativo y el discurso de la necesidad globalizadora).

Estas seis vertientes de significados y prácticas agrupan a la necesidad globalizadora, la cual se extiende a lo largo de los diversos niveles y ámbitos de la educación a través de políticas públicas y sus reformas educativas, pero también por medio de proyectos institucionales, adopción del programa de competencias, impactando los procesos de profesionalización de la profesión docente. De esta manera, el régimen de verdad muestra su naturaleza: la necesidad como el reino de las finalidades de la historia, expresada en las políticas públicas y, por

e industrial de los países, como un factor relevante en la equidad educativa. A este uso, con el tiempo, se agregará el uso institucional al designar los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria como «Educación Básica».

otra parte, la necesidad como la dimensión epistémica, hermenéutica y argumentativa que se expresa en el nivel del debate y las opciones de la teoría pedagógica.

En la vida cotidiana y local de la educación, la experiencia de la necesidad de los actores educativos no se rige por el modelo de globalización, sino al encontrarse como componente de las dimensiones imaginaria y simbólica, fusionándose ambas con las aspiraciones de autorrealización y los procesos morales y axiológicos que remiten a los procesos de experiencia profesional del currículum prescrito.

Desde una perspectiva sociológica, esta nueva realidad en educación se comprende desde la instalación de dispositivos de causalidad universal. La iniciativa de poder de los organismos internacionales actúa sobre los sistemas educativos, y éstos deben administrar los problemas y las soluciones enmarcadas en políticas educativas en sus países correspondientes, actuando paralelamente con proyectos y reformas educativas. Al mismo tiempo, el sistema educativo intensifica el poder sobre los sujetos particulares utilizando para ello tácticas de nombre: «Evalúate», «Actualízate», «Certifícate», «Refórmate», etcétera.

En este dentro-fuera de la frontera entre sistema y sujeto, la perspectiva sociológica se conecta con la filosofía moral en la comprensión del siguiente dilema de construcción en la localidad del dispositivo: ¿cómo es posible que un sujeto active su moralidad, voluntad, sentido de normatividad y libertad de conciencia, si padece una imposición de regímenes de verdad por la vía institucional de proyectos psicopedagógicos? O bien: ¿puede aplicar la reforma de las competencias, con libertad de conciencia, un sujeto profesor que vive la imposición del modelo de la necesidad globalizadora? O, lo que es igual: ¿cómo es posible en la profesión docente sostener la continuidad del programa de competencias y sostener la libertad de acción y de conciencia que distinguen a un sujeto moral? El dilema es reconocido en la literatura filosófica como la antinomia y la conexión entre el determinismo y la libertad.

La posición compatibilista afirma que, siempre y cuando sea posible la conciliación fincada en aclarar los presupuestos de la libertad —entendida ésta como la capacidad para deliberar sobre nuestros intereses como seres morales y racionales dentro de un mundo natural—, será posible detener la serie de acciones causales, hacer una

pauta y darse tiempo para decidir, elegir y anticiparse, por lo que sí es posible la imputación de responsabilidad para el sujeto.[6]

La posición determinista se basa en la visión científica del mundo. Bunge considera que el principio «Todo es determinado según leyes por alguna otra cosa», expresa un principio de productividad (nada puede surgir de la nada) y también un principio de legalidad (nada sucede en forma completamente irregular); asimismo, afirma que: «cualquier teoría de la estructura o del cambio, o de una y otro, que respete el principio de determinación, recibirá el nombre de *determinista*» (Bunge, 1965, pp. 37-38).[7]

La posición del libertarismo considera que el ser humano es libre de decidir ante cualquier coacción, gracias a lo cual puede negar su libertad como manifestación de su poder de voluntad. Esta tercera posición ha sido defendida de manera más radical por Sartre.

Trabajar en la construcción de la formación docente, así como de las instituciones y de los centros escolares según la necesidad globalizadora, presupone en esta época el siguiente problema histórico-filosófico: ¿qué lugar le corresponde al desarrollo profesional de las instituciones de educación superior en el giro epistémico y sociocultural intrínseco a las reformas educativas? ¿Existe una responsabilidad institucional en el desarrollo de la teoría pedagógica y cuál es su aportación? ¿Qué papel puede desempeñar el eje docencia-investigación en este tejido de instituciones y programas deterministas desde la necesidad globalizadora ante la emergencia de una pedagogía de la experiencia situada en la sociedad y la cultura posmodernas? ¿Cuál es el valor de la responsabilidad y el libre albedrío en instituciones que asumen la visión de *aprender a aprender*?

Sucintamente, tal es el planteamiento acerca del problema histórico-filosófico de la profesionalidad docente en el *régimen de verdad* de la

6 La reforma educativa es una implementación determinista de los países industrializados. La aceptación de este determinismo no invalida la voluntad del sujeto. La posición compatibilista ha sido promovida por los estoicos, Hobbes, Kant. Significa en la vida docente que el profesor desarrolla una responsabilidad personalizada en la aplicación del currículum determinista y globalizador. El sujeto tiene una capacidad para autoconstruirse, autodiseñarse, que lo dota de capacidad de crear; está determinado y es responsable de sus acciones.

7 El determinismo en la vida docente atañe a la dimensión moral del profesor. Si los agentes deterministas universales y los agentes institucionales locales son los responsables de creer, aplicar y sancionar sus dispositivos, los profesores no tienen alguna responsabilidad pues no participaron en la adopción de los programas educativos, en la planeación de sus tiempos y condiciones de aplicación. Si el hombre está determinado por el mundo natural, económico, psicológico, moral, las costumbres de una época, entonces no es responsable de sus acciones.

necesidad globalizadora que se da en la conexión docencia-investigación en las instituciones de educación superior. El marco de comprensión que subyace a este planteamiento corresponde a la noción de que el saber, tanto en la sociedad como en la ciencia, desarrolla conexiones con el poder y, a su vez, el poder reúne las perspectivas de saber que le convienen.

La oposición *saber-poder* ha sido debidamente puntualizada por las corrientes de la modernidad, la ilustración y el humanismo. Así, por ejemplo, desde una perspectiva posmoderna, Nietzche estableció que detrás de un juego de conocimiento está una lucha de poder. Por su parte, Foucault (1975, 99) considera que saber y poder son configuraciones tramadas pero móviles y confrontadas, con lo cual el uso del poder produce ciertos campos de saber y la producción de saber canaliza ciertos poderes. No existe, pues, un sujeto de conocimiento abstraído de un diagrama de poder: son las luchas y los procesos del poder saber los que constituyen y determinan las formas y los dominios posibles del conocimiento (1973, pp. 34-35). Y, así como no existe el sujeto puro de saber, tampoco el saber está del todo determinado por afinidad o negación con el poder. En términos generales, el poder produce saberes que se imponen a la sociedad y al individuo en una época dada: su política acerca de la verdad es su régimen de verdad y las articulaciones saber-poder son tramas discursivas que figuran opciones relativas y trozadas de determinismo y libertad.

El discurso de la necesidad globalizadora es el núcleo de la conexión saber-poder: los planes de estudio equivalen a la propuesta del saber, mientras que las reformas educativas son manifestaciones de las políticas públicas que son poder. La condición del dilema estriba en que el eje docencia-investigación requiere una mirada sobre los saberes, tanto de los sujetos como de la experiencia, relacionados con el currículo formal, para así fortalecer la consistencia de una propuesta de saber, la que a su vez, desde la dimensión epistémica, pueda dialogar y ser confrontada con los saberes privilegiados por la globalización y el neoliberalismo.

El eje docencia-investigación puede, entonces, generar la apertura hacia los nuevos saberes en la docencia que provienen de diversas disciplinas, como: Filosofía, Biología, Antropología (social, cultural) y Lingüística (textual, social, cognitiva). La docencia- investigación requiere, pues, un programa de reconstrucción epistémico ontológico para la

profesión docente. Uno de ellos está en su orientación al diseño curricular. Son estas expectativas y horizontes de reconstrucción lo que constituye su estado de excepción.

Desde esta perspectiva, y a nivel del profesor en particular, las preguntas de investigación pueden ser: ¿cómo está organizado el plan de estudios en sus sugerencias didácticas? ¿Cuál es la noción que desarrollan de la observación? ¿Cuál es la idea que desarrollan de la experiencia?

En otro nivel, el discurso de la necesidad globalizadora pone a las instituciones educativas en su tendencia de adquisición y revisión de la calidad, lo que implica convertirse en un sistema cerrado (autoconciencia de las funciones) y, al mismo tiempo, tener la maleabilidad suficiente para orientar sus funciones, abrirse a las necesidades sociales y cerrarse como autosistema para generar calidad.

Éste es un cruce de desafíos en donde la necesidad globalizadora arremete a las instituciones, al tiempo que éstas se debaten entre el mito, el símbolo y la función institucional para superar el acertijo histórico. En esta perspectiva, surge la pregunta toral del presente trabajo: ¿cómo es posible mejorar actualmente la profesión docente mediante la conexión investigación-docencia? ¿Cuál es la necesidad de la conexión docencia-investigación en una época determinada por las necesidades globalizadoras?

En este trabajo se considera que la docencia-investigación es una alternativa para el dispositivo de la formación normalista contemporánea, y está orientada desde la noción de una pedagogía de la experiencia, sostenida, a su vez, por una visión filosófica de la necesidad.[8]

En el funcionamiento de una institución, el poder administrativo —político, hasta cierto punto— se coliga con el plan de estudios, y, en la enorme mayoría de los casos, se coliga con el poder sindical. Uno de los modos como se torna visible el desarrollo profesional de los profesores es por medio de su conexión con el currículum prescrito y el currículum en acción (Sacristán, 1994). En este nexo entre el currículum nacional, los profesores —en particular y en específico— habitan una institución educativa, y es allí donde se ubica uno de los problemas más agudos de la conexión docencia-investigación: promover la visión

8 El libertarismo adjudica al ser humano una plena capacidad de decisión por lo que el profesor tiene una responsabilidad inobjetable en la aplicación de los programas de estudio. El hombre es libre y responsable de sus acciones.

de conjunto sobre el proceso educativo e integrando, al mismo tiempo, una comunidad de profesionales.

De acuerdo a los estoicos (Foucault), la capacidad para representar una totalidad es considerada una herramienta de saber que otorga poder de conocimiento a los sujetos y, en el discurso de las competencias, se atribuye a la competencia de pensamiento cognitivo de lo sistémico (Villa, 2007).

Para Bolívar (2002), la institución como totalidad comprende tres desarrollos: *a)* organización del centro de trabajo; *b)* desarrollo profesional de los profesores; y *c)* desarrollo del currículum (este último carece de toda intervención por parte de los profesores, y antes de eso, los profesores integran de modo inductivo y esporádico una concepción sobre el mismo). Tener una representación del diseño curricular genera condiciones de propuesta desde la docencia-investigación (Stenhouse, 1984; Elliot, 1994).

En este sentido, este ensayo se basa en la siguiente premisa: la competencia del pensamiento sistémico sobre los planes de estudios representa un conocimiento pedagógico curricular para satisfacer necesidades de enseñanza, aprendizaje y gestión institucional. A su vez, el plan de estudios analizado aquí pertenece al *Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico para Escuela Normales*, el cual también contemplaba el equipamiento de infraestructura, el mejoramiento de bibliotecas, al tiempo que se insertaba en la serie de cambios programados en la modernización educativa.

Medio de interpretación

La perspectiva interpretativa de la hermenéutica —la cual concibe al texto como una obra que adquiere independencia del autor— ha permitido concebir que sí es posible comprender al plan de estudios y desarrollar la correspondencia entre sus distintas partes respecto de su totalidad. Desde la perspectiva crítica se alza la consideración de conocer las características curriculares que se plantean a la formación docente desde la primer aplicación en México del enfoque por competencias, esto es, en el período de las reformas neoliberales.

De esta manera, la cuestión del diseño curricular se impone como referente en la construcción de la calidad educativa, pues entre me-

nos se conozca el plan, menos es posible mejorarlo y transformarlo. Un nexo para superar la relación entre el currículum oficial de la necesidad globalizadora y la calidad educativa local, y que, al mismo tiempo, sea organizado y reconstruido por el eje docencia-investigación, consiste en crear una representación acerca de la totalidad del plan de estudios, buscando que induzca a convertirlo en un proceso, una obra abierta, construida por lo profesores. Esto se apega a la perspectiva con que Torres define al currículum: como proceso y práctica (2000, 166).

Otra condición se refiere a la necesidad de enfatizar el conocimiento del currículum como una actividad tan importante a los centros escolares, que sin éste, se desarrolla un creciente poder institucional sobre los procesos académicos. En la cuestión de la calidad educativa, es importante conocer el plan de estudios como un conocimiento que ponga límite a la subjetividad micropolítica de los directivos. La calidad legítima del poder tiende a degradarse en la medida que quien lo ejerza desconozca el plan de estudios de su nivel educativo. En palabras de la OCDE:

> La necesidad de mejorar la calidad de la educación, sobre todo en las escuelas primarias y secundarias, se ha convertido en tema dominante de política y de debate en el campo educacional en la mayoría de los países de la OCDE. (p.11)

Este tipo de aserciones forma parte de la perspectiva sobre la calidad educativa, la cual sitúa con absoluta importancia al centro escolar, sin hacer intervenir al currículum como proceso y práctica a la hora de repensar la mejora de la calidad.

El conocimiento del currículum es un instrumento para reubicar y replantear la relación entre procesos auténticos de gestión de aprendizajes y resultados de escuelas; sin esta opción, la propia OCDE señala como una expectativa riesgosa el poder de la impersonalidad:

> Uno de los peligros que debe contrarrestar la planificación del curriculo nacional y escolar es la tendencia de las instituciones educacionales a dejarse dominar por técnicas de estimación. Exámenes y test deben ser los servidores y no sus amos. (p. 91)

En este régimen de verdad, el poder aumenta al basar la calidad en la gestión del centro escolar y disminuye el sentido del conocimiento al no

exhortar el conocimiento del plan de estudios y al no institucionalizar procesos de conocimiento del plan de estudios hacia la ecuación docencia-investigación en las instituciones de educación superior. En tal escenario, devienen dos opciones: *a)* aportar problemáticas y temáticas que fortalezcan el sentido de la construcción del saber; y *b)* continuar en un estado de privación de investigación con un amplio dominio de los componentes del dispositivo que fortalecen la dimensión del poder institucional. Para lograr lo primero, se requiere superar los procesos de extinción de la investigación[9] y superar el estado de excepción que guardan los estudios educativos.[10]

Método

En la lectura e interpretación del objeto de análisis, el plan de estudios fue abordado desde el modelo que plantea Platero (2009) para conformar y evaluar los programas basados en competencias. Se caracteriza por los siguientes componentes, mismos que competen a la lógica curricular de construcción del objetivo: verbo de desempeño, contenido contextual, condición de referencia y finalidad.

Modelo de Platero	Verbo de desempeño	Contenido contextual	Condición de referencia	Finalidad

Fuente: Curso Nacional de Capacitación y Actualización para Maestros

9 Esta visión plantea una perspectiva sobre la necesidad desde la contingencia. Asume que la necesidad globalizador supone un modelo histórico portador de la causalidad progresista, basado en una filosofía de la historia de corte hegeliano. La visión de la contingencia, como lo expresan varios autores, señala que existen una serie de elementos que disputan el orden final de un proyecto.

10 Procesos de extinción. Se refiere a las condiciones que privan en las instituciones educativas acerca de una imposibilidad relativa de hacer investigación; la escasa promoción institucionalizada a la investigación discutiendo si es más importante la básica o la aplicada sin promover ninguna; también, al vacío de los cuerpos académicos por atender sus procesos de investigación con referencia a los planes de estudio de su institución, por la difícil condición histórica de construir y proseguir líneas de investigación institucionalizadas; por la condición histórica que la aplicación de planes de estudio carecen de una propuesta de investigación de origen paralela. En este trabajo, otro de los propósitos consiste en reunir elementos para valorar las condiciones de formación en la investigación que el plan de estudios ofrece a los estudiantes para profesores. En el nivel real institucional, las instituciones educativas tienen permiso para eliminar a la investigación aunque en el simbólico institucional la promuevan. Las instituciones no aprenden porque no identifican sus contradicciones.

Fueron leídos los programas de estudio de las 41 asignaturas de la licenciatura en Educación Primaria. El análisis se concentró en el apartado de sugerencias didácticas y propósitos de cada asignatura. Se inició identificando los tipos de entrada de las sugerencias didácticas; en las que enfatizaban diversas actividades, también se encontró que poseían una estructura lingüística, que los verbos de desempeño consistían en verbos transitivos. De esta manera, se analizaron los bloques de cada asignatura y las asignaturas de cada semestre; así se logró generar un reconocimiento de las sugerencias didácticas en un aspecto cuantitativo, que, aunque no representaba un objetivo de la investigación, sí proporcionaba datos numéricos susceptibles de interpretación.

Se identificó la cantidad de bloques por asignatura, semestre y línea curricular; asimismo, se determinó la cantidad de sugerencias didácticas del curso por semestre y de acuerdo a su línea. Con base en estas realidades del plan de estudios analizado, se hizo posible concebir al proceso de aprendizaje del alumno en sus condiciones más generales:

a) la continuidad del aprendizaje que está sometida al flujo de aparición, conservación y desaparición de la asignatura;
b) las aportaciones que ofrece el plan de estudios al alumno, en sus condiciones de integración y transferencia, tanto del conocimiento teórico como de la competencia didáctica;
c) descubrir que el cuarto semestre representaba un índice mayor de dificultad;
d) que más del cincuenta por ciento de las sugerencias didácticas, incluyendo las tres líneas curriculares, poseía a la actividad de la lectura como la actividad con más énfasis en la actividad didáctica;
e) que existía una franja de seis verbos que se utilizaba en más del sesenta por ciento de las actividades, y más de 120 verbos que se utilizaban de dos a ocho veces;
f) se identificaron y clasificaron las sugerencias didácticas de aquellas que no tenían a la lectura, ni al verbo *leer*, como la acción central.

Es así como fue ejercido el análisis: desde la perspectiva de una lectura basada en el texto, objetiva, con lo cual se crearon las condiciones para conformar las tendencias de interpretación y análisis.

Ejes de exposición

La estructura de la exposición se sostiene en tres ejes:

a) el organizado a partir de las necesidades del alumno. Empieza con la ilustración del plan de estudios como un todo visual, seguido de una interpretación de su recorrido por las temáticas principales del plan de estudios, concentrándose en la diferencia de formación entre dos asignaturas: Desarrollo Histórico de México[11] y Desarrollo Infantil[12], y concluye con el valor didáctico de la lectura como herramienta;
b) el que considera el valor didáctico de las acciones específicas didácticas para alcanzar el perfil de egreso, al que le corresponde la herramienta esencial de la gestión de la evaluación por los profesores y a la vez como evaluación del diseño curricular; y
c) el que plantea el trabajo de integración que el alumno debe desarrollar en su trabajo de formación al abordar el todo complejo de la formación, compuesto por la observación y la experiencia, en la proximidad y acercamiento a la práctica docente, donde una herramienta fundamental es la reflexión.

La formación por competencias que apuntala este plan significa el tránsito personal, colectivo e institucional del alumno por las realidades representadas en estos tres ejes.

El modelo de Platero fue retomado por la Dirección General de Actualización y Capacitación Docente para plantear los procesos del diseño de planeación desde las competencias, y al utilizarlo en nuestro análisis, representó una ventaja para identificar, comparar, distinguir,

11 Estados de excepción. Se refiere a la condición real que existen procesos de investigación consolidados en una gran diversidad de instituciones pero el crecimiento de la investigación para mejorar la teoría pedagogía como la práctica requiere de una ubicación real en la necesidad globalizadora. Tal estado de excepción constituye una condición de anómala en el paradigma de la necesidad globalizadora, equivale al rasgo que señala Kuhn de elemento inexplicable del paradigma. El estado de excepción incluye el propósito de construcción de un programa de refundación de las relaciones entre ciencias de la educación, pedagogía, didáctica y competencias. El diálogo con la dimensión ideológica de la educación.

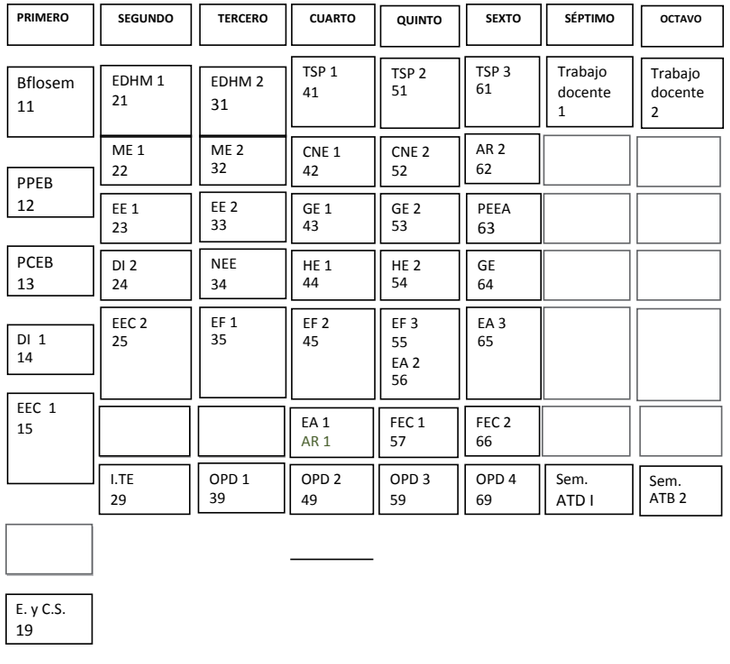
12 Desarrollo histórico de México posee un perfil curricular de asignatura poseída por la lectura, las diversas correspondencias entre leer, así como pertenece a la tendencia temática de la historia al interior del plan de estudios. Al igual que «Desarrollo Infantil», usan la palabra «desarrollo», y los procesos de aprendizaje que señalan en las actividades didácticas son fragmentarios, distantes de su perfil de egreso y vacilantes en la competencia correspondiente.

clasificar, tanto las acciones como las temáticas de las asignaturas, de donde se derivó la estructura de la exposición.

Primer eje de exposición: sujeto particular, todo visual, fases y herramientas de travesía

Este eje parte de los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje (maestro y alumno), y también de la idea base de que, para obtener un mejoramiento en la calidad de la formación docente, es necesario implementar recursos de claridad y distinción de los planes de estudios. Así, se muestra el todo curricular del plan de estudios y sus fases, en donde alumnos y profesores harán la travesía por el diseño curricular. Son las condiciones generales de alumnos y profesores para utilizar sus saberes y conocimientos en esta travesía curricular.

Gráfica 1. Representación del currículum prescrito de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997.



Relaciones entre continuidad curricular y continuidad del aprendizaje (gráfica 1). Se presenta en imagen las asignaturas del plan de estudios. El objetivo en este apartado es apreciar la organización secuencial de dichas asignaturas. La unidad curricular básica es, en efecto, la asignatura, con sus cursos y su duración, conformando un flujo de aparición, conservación y desaparición; con respecto a éste, la realidad del semestre es una estructura curricular que otorga estabilidad y convergencia entre el aprendizaje del alumno, la enseñanza del profesor y la gestión institucional. Un propósito importante para la gestión institucional en la formación docente consiste en tener claridad respecto a la identificación de los niveles de dominio de la competencia, los indicadores y sus descripciones correspondientes.

El alumno es el sujeto que hará este recorrido por el currículum. Su responsabilidad principal es asumir la continuidad del aprendizaje, los procesos de integración de los conocimientos y el sentido de la transferencia de los mismos. La forma de plantear la continuidad por semestre crea una lógica escolar de aprobar asignaturas más que un ambiente de aprendizaje y desarrollo de competencias respecto de determinadas realidades externas e internas.

Como muchos estudios lo han confirmado[13], el alumno es un sujeto con su biografía a cuestas —la personal y la académica—, proveniente de diferentes tradiciones escolares, y atraviesa comunidades discursivas y prácticas, acumulando modelos observacionales de enseñanza, como un sujeto multiformado que sortea los flujos de los cursos-asignaturas. El semestre de la formación docente se resuelve desde una fuente de historia escolarizada.

El marco curricular donde se ubica la participación del alumno corresponde a la manera en que el currículum prescrito distribuye y acota en cada semestre las exigencias del perfil del egreso, así como el nivel de logro de las competencias generales y específicas, el cual está asociado a los propósitos de las asignaturas. Este marco en el currículum prescrito está ausente y requiere un trabajo colegiado de consideración teórica.

La continuidad de los cursos crea tres fases del currículum: la primera comprende los tres primeros semestres; la segunda, del cuar-

13 Desarrollo Infantil es una asignatura que contiene una variedad de perspectivas temáticas con prácticas de investigación que la tensan en dos vertientes, investigar el crecimiento físico y pensar el desarrollo humano e infantil. Las dos asignaturas que tienen de objetos diferentes desarrollos recomiendan a los profesores abundante literatura y una escasa integración de la competencia cognitiva analítica en sus actividades didácticas.

to al sexto semestre, y la fase final, séptimo y octavo semestres. Una característica central de la continuidad del programa se halla en la línea pedagógica «Acercamiento a la Práctica Docente», representada por la asignatura «Observación de la Práctica Docente», y representa la apuesta pedagógica más sobresaliente del plan, mismo que asigna a esta asignatura el sentido de la integración y la continuidad de los aprendizajes.

La segunda fase del plan de estudios es tal a partir de la aparición en el cuarto semestre de cinco asignaturas nuevas. Junto a esta característica, este semestre también se distingue por las siguientes cualidades: se extiende la continuidad de las sugerencias didáctica; la cantidad de las sugerencias en cada bloque curricular se incrementa; los verbos de desempeño representan correspondencias muy complejas, y, finalmente, la cantidad de las asignaturas también aumenta.

Unido a lo anterior, al cuarto semestre atañe otro incremento de dificultad: en la asignatura «Observación de la Práctica Docente», se asigna una autonomía pedagógica al alumno en la realización de su diseño de planeación, en comparación con la dependencia en la planeación en semestres anteriores.[14]

Por estas condiciones, y desde el punto de vista para articular una perspectiva de evaluación sobre el aprendizaje y el plan mismo, es posible pensar que para identificar la adquisición de la competencia didáctica, la gestión institucional puede otorgar una importancia especial al aprendizaje profesional y atender este momento de inflexión desde una variedad de propuestas teóricas acerca de la construcción de una competencia didáctica articulada con una serie de competencias cognitivas.[15]

Para el eje docencia-investigación, esta transición del currículum prescrito al currículum en acción es importante porque sitúa a la organización de la enseñanza y del aprendizaje como un espacio susceptible de ser enriquecido con la participación de todos los profesores basados en una competencia de pensamiento sistémico. Es este un punto de valor para concebir y, también, generar una perspectiva pedagógica

14 Desde el estudio de Lortie que puso en la discusión el carácter biográfico de la asimilación de la profesión docente, como los trabajos de Alliaud.

15 En este segmento entre autonomía y dependencia en la cultura docente las prácticas pueden ser contradictorias por la carga biográfica del profesor de la escuela normal, en tanto el rasgo directivo sea superior que la exploración de la activación de competencias en el aula como del uso de la reflexión.

basada en la experiencia de la continuidad del aprendizaje que favorece la competencia de pensamiento analógico y práctico (Villa y Poblete, 2007) y, por otra parte, en incorporar las aportaciones de la Epistemología, la Lingüística en sus diferentes conexiones con la Sociología y la Antropología.

Clasificación básica de las asignaturas desde el análisis de las sugerencias didácticas

Las asignaturas del plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria son 41, y el total de las sugerencias didácticas en los seis primeros semestres son 817, como se señala en el siguiente cuadro.

Clasificación didáctica básica del plan de estudios

Semestres:	Sugerencias didácticas Lectura	Sugerencias didácticas Leer	Situaciones didácticas diversas	Totales
Primero:	61	0	42	103
Segundo:	77	14	35	126
Tercero:	34	29	45	108
Cuarto:	37	35	46	118
Quinto:	58	68	71	197
Sexto:	25	19	121	165
Total:	292	165	360	817

Fuente: Elaboración propia.

La modalidad de estructuración de las sugerencias didácticas está centrada en los usos del lenguaje, así como en los verbos de desempeño y en los aspectos social, individual, binas, equipo, colectivo y grupal. Las actividades de leer, escribir, escuchar y hablar, a través de una diversidad, tienen la función de cohesionar las sugerencias didácticas. De esta manera, subyace una estructura lingüística a la sugerencia didáctica. La movilidad la otorga la introducción del verbo de desempeño y el aspecto social de la actividad, creando niveles de correspondencia entre estos elementos, tal como se presentan a continuación:

1. Leer: una revista, un capítulo, un mensaje, dos libros, una carta, un libro.

1.1. Hablar: exponer, decir, mencionar, expresar, comentar, discutir, confrontar.
1.2. Escribir: registrar, anotar, redactar, escrito corto.
1.3. Verbo: analizar, identificar, reflexionar, reconocer, comparar, considerar.
3.1. Hablar: individual, colectivo, grupo.
3.2. Leer: capítulo de un libro, una revista, una afirmación.
3.3. Verbo: analizar, comentar, identificar, relacionar, elaborar, revisar.

La correspondencia lingüística supone la formación de estructuras básicas y complejas. Para formarlas, sólo es necesario extraer un elemento de cada nivel numérico. Desde la noción de actor que alude a la acción básica en el curso de la actividad, los usos del lenguaje constituyen un esquema para comprender la sugerencia didáctica como unidad básica de acción del plan de estudios. La acción didáctica está fundada en una acción de inicio, un actor didáctico portador de un «yo puedo». Desde esta interpretación, el alumno normalista está investido de este poder: yo puedo… leer, escribir, escuchar y hablar.

Desde el punto de vista de la integración de aprendizajes, el problema pedagógico consiste en: ¿cómo transitar de la acción fundadora del *yo puedo*, al estado de adquisición de la competencia lingüística y didáctica, o la asimilación teórica? Desde esta perspectiva, el problema se desliza al espacio conformado por las mediaciones entre actividades didácticas y el perfil de egreso basado en competencias.

Tendencias en las temáticas de las asignaturas

Existen algunas asignaturas que concentran una cantidad significativa de sugerencias didácticas, las cuales representan tendencias disciplinares en el plan de estudios. Se encuentra la temática referida al lenguaje, donde se pueden incluir las asignaturas de «Estrategias para el Estudio y la Comunicación I y II» (18), «Español I» (44), «Español II» (47), sumando 109 sugerencias.

El área de lenguaje representa un trece por ciento. La segunda tendencia temática es la Historia y comprende la asignaturas «La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II», con 52 sugerencias didácticas; y la asignatura «Historia y su Enseñanza I y II», con 44. Suman 96 y alcanzan un porcentaje de once por ciento.

La tercera tendencia temática está en la asignatura de Observación de la Práctica Docente, con 103 sugerencias didácticas, alcanzando un once por ciento. El porcentaje dado por estas tres tendencias es 35 por ciento.

El núcleo de semejanza entre las tres temáticas corresponde a las actividades de leer, escribir, escuchar y hablar, por lo que está en juego la importancia de la aportación didáctica, así como su relación con las competencias de pensamiento cognitivo, del hacer, del convivir y del ser.

Características específicas en asignaturas específicas

Existen dos asignaturas que representan dos tendencias: *a)* enfocar lectura y acopio de información, las cuales se ajustan al componente de la competencia relativa al saber qué; y *b)* relacionar información con experiencia, la cual reúne competencias de la vertiente saber qué y saber cómo, saber convivir y saber ser. La primera es representada por «La Educación en el Desarrollo Histórico de México», la segunda por «Desarrollo infantil».

La educación en el desarrollo histórico de México

Ésta es una asignatura con cuatro bloques, cuyas secuencias didácticas suman 23 y de las cuales 19 inician con actos de leer. Los verbos de desempeño y la condición de referencia que distinguen a las cuatros sugerencias del primer bloque son:

a) elaborar descripción, leer al grupo, elaborar conclusiones;
b) contestar preguntas, escribir texto, y elaborar opinión;
c) distinguir discursos, escribir carta;
d) organizar panel y elaborar conclusiones.

El verbo «elaborar» se encuentra distribuido cuatro veces en tres sugerencias, pero en ninguna de ellas se hace referencia a la oralidad o a la escritura como un modo de realizar la tercera parte de la sugerencia.

La actividad didáctica ligada a las acciones de leer son en la primera sugerencia: explicar finalidades y escribir texto; en la segunda: plantear preguntar, elaborar descripción; en la tercera: elaborar descripción; en la cuarta: comentar descripciones, elaborar periódico, leer, elaborar síntesis.

En el tercer bloque, las sugerencias se organizan así: primera, elaborar explicación, exponer en plenaria; segunda: elaborar síntesis, señalar problemas, comentar en plenaria; tercera: elaborar fichas, utilizar fichas, organizar coloquio, hacer listado, comentar y comparar ideas, concluir; cuarta: identificar temas, escribir comentario, contestar preguntas, organizar debate; quinta: escribir resumen.

Para el cuarto bloque, el desglose de la sugerencia didáctica centrada en la acción de leer es: primera, identificar párrafos, comentar en plenaria, escribir conclusiones; segunda: leer un discurso y un artículo, escribir listado, escribir texto, reflexionar y debatir propuesta, contestar pregunta; tercera: identificar prácticas, señalar y analizar elementos, resumir argumentos, elaborar explicaciones, elaborar resumen; cuarta: leer dos textos, redactar monografía, formar antología, organizar coloquio; quinta: leer dos textos, analizar aspectos, escribir conclusiones; sexta: leer texto de Zea, elaborar síntesis, explicar.

Gráfica: Organización de los verbos de desempeño por bloque

La educación en el desarrollo histórico de México

Verbo de desempeño	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	**Total**
Situación Lectura	3	1	1	3	**8**
Analizar				2	**2**
Comentar	0	1	2	1	**4**
Elaborar	1	2	3	3	**9**
Identificar			1	1	**2**
Organizar	1				**1**
Reflexionar			1	1	**2**
Considerar	1				**1**
Realizar	1		2	2	**5**
Contestar	1		1	1	**3**
Escribir	2	1	3		**6**
Distinguir	1	1		2	**6**
Explicar		1		2	**3**
Redactar		1	3	3	**7**
Exponer			1		**1**
Señalar			1	1	**2**
Hacer		1		1	**2**
Debatir			1		**1**

Resumir		1	**1**
Consultar	1		**1**

Fuente: Elaboración propia

Desarrollo Infantil

Se distingue por la actividad de la observación de una manera permanente. Otro hecho que la distingue está en poner la observación y los procesos cognitivos para que el estudiante normalista pueda reconocerlos en la conducta de los alumnos, y así, provocar una inferencia en el marco de una comparación.

La observación es una actividad que suele ponerse frente a la lectura y la escritura, o ambas, y por medio de ella se ofrece información a los alumnos, quienes la ubican como parte de una investigación acerca del crecimiento físico, las opiniones de los padres, dentro de un marco biológico y de representaciones sociales.

Por lo general, la actividad didáctica expresa de manera indeterminada el tipo de comunicación para exponer los resultados, ya sea de tipo oral o escrito. En menor frecuencia, la observación es un recurso epistémico que crea un marco cognitivo a través de la comparación y la contrastación que promueve la sugerencia didáctica.

Sus bloques tienen por objeto las fuentes históricos y sociológicas (bloque uno) del desarrollo infantil, en donde introducen al alumno en actividades de observación y de encuestas a través de lo observado. Igualmente, por la observación identificará las características de los alumnos, basándose para ello en una perspectiva teórica cuyo autor referido es Sullivan.

El aprendizaje del desarrollo infantil está escindido entre la apelación a la realidad, lo simple y dado, y la teoría, lo que ofrece la estructura necesaria teórica. La acción de la reflexión es una mediación entre esos puntos, como un traslado de la teoría a la realidad, o bien, crear una inferencia desde lo dado hacia la teoría. Es una ruta epistémica y ontológica.

Por otra parte, en esta asignatura se orientan las actividades didácticas orientadas a la investigación del desarrollo infantil, por lo que remiten a observar a los niños, medirlos, pesarlos, así como entrevistar a los padres acerca del crecimiento, pero también a elaborar la or-

denación de las respuestas y la presentación de resultados. El ánimo motivacional de arrojar a los alumnos a las actividades de indagación atraviesa el curso completo.

El curso alcanza su cúspide de valor formativo a través del juego de lo observacional, pero también por medio de la lectura, la escritura y la oralidad, en diferentes grados y combinaciones. Como regla general, se desarrollan actividades de observación.

Para la formación en la investigación, así como para la formación teórica, este curso es una introducción generalizada y fragmentaria, y también, para la formación didáctica, toda vez que la lectura y la escritura, al existir en lugares transicionales —esto es, de la observación a la información teórica y viceversa—, no puede vivirse en una experiencia donde la retroacción induzca a crear formatos cognitivos para investigación, y sólo se presenta el camino a la recolección de datos.

En esta experiencia ambigua y contradictoria entre aprendizaje de información e indagación de significados, junto con la necesidad de construir significados entre los usos del lenguaje y el trabajo orientado a la experiencia, ocurren las mediaciones y los límites de las actividades principales, donde están involucrados pensamientos acerca de lo educativo a través de la interrelación de los conceptos centrales de las ciencias del espíritu, como: la Pedagogía, la Filosofía de la ciencia y de la educación, la Epistemología y la Hermenéutica.

Importancia de la lectura

Al ser la lectura el umbral de encuentro con la información y la práctica, en ella puede librarse el aprendizaje profesional, con las acciones representadas en los verbos de desempeño de mayor frecuencia como: analizar, comentar, elaborar, identificar, revisar. Como anteriormente se mostró, la configuración de una red de los usos del lenguaje donde las actividades de recepción y producción del lenguaje se combinan con la experiencia pasiva y activa, los procesos de deliberación y de ejecución, éstos integran un espacio de mediaciones entre niveles de dominio de las competencias y la experiencia de aprendizaje de la docencia. De esta manera, surge el lenguaje como una posibilidad de pensamiento relativa al aprendizaje profesional de la docencia, en sus variaciones pedagógico, filosófica, social, cultural, y en este caso: didáctica y curricular.

Segundo eje de exposición: competencias y perfil de egreso

Consiste en asumir el perfil de egreso como un todo portador de las competencias en relación con la propuesta intrínseca en las sugerencias didácticas desde los resultados de aplicación del modelo de Platero, con especial énfasis en el uso de los verbos, hasta el núcleo complejo de la formación compuesto de observación, experiencia y reflexión.

Los verbos de desempeño, la experiencia y la narración

Según Larrosa (2002), un lenguaje de experiencia cuenta con sus verbos de experiencia, tales como: errar, vislumbrar, fallar, ensayar, dudar, acertar, aplicar, dudar, practicar. Como verbos de desempeño están: dudar, ensayar, intentar y fallar (aunque se usan en situaciones escasas).

La relación entre la experiencia y el pensamiento narrativo constituye una modalidad de pensamiento (Bruner, 2000). Los verbos que representan la narración, aunque ésta aparezca como una temática en la asignatura de «Español» y en la línea curricular de las actividades escolarizadas —como en la de Acercamiento a la Práctica Docente—, tiene usos mínimos tanto en la construcción de la competencia didáctica como de sí mismo. Tales verbos narrativos de desempeño son: narrar, relatar, contar, platicar, decir, conversar, charlar.

Verbos frecuentes y verbos escasos

Los resultados numéricos de los verbos proporcionan una imagen, que consiste en la consolidación de un centro y de una periferia en su uso, lo cual recuerda la noción de una representación de la presencia en Derrida (2004).[16]

De modo específico, en las sugerencias didácticas que hacen énfasis en el acto de leer o en el estado de lectura, los seis verbos de desempeño (leer, analizar, comentar, elaborar, identificar, revisar) alcanzan más del cincuenta por ciento en la activación de sugerencias didácticas

16 Esta es la propuesta para el aprendizaje basado en competencias la constituye el trabajo de la Universidad de Deusto dirigida por Aurelio Villa Sánchez y Manuel Poblete Ruiz.

(más de 420), formando un centro verbal[17]. En cambio, formando la periferia con una franja de hasta diez frecuencias de uso se encuentran 132 verbos de desempeño.

La idea del logocentrismo y de la presencia, también se aproxima al uso de la familia del verbo «observar»[18], que postula una línea curricular representada en «Observación de la Práctica Docente», a través de diferentes usos del verbo «observar», como imagen de la visión, como recurso de experimentación y comprobación y como acción artística[19]. El verbo «interpretar», asociado a teoría o pensamiento pedagógico, didáctico o procesos reflexivos de sí mismo, está ausente. A través de este verbo se configura un problema curricular y didáctico respecto a imponer límites a la construcción de las competencias fundamentales de la profesión docente.[20]

En el caso de «analizar», este verbo transitivo está referido en su objeto directo a textos, artículos, objetos escritos; en la sugerencia didáctica solamente existen 23 alusiones a puntos claros, aspectos, ideas centrales o específicas, problemas, que son mostrados de manera explícita. Los demás referentes contextuales del conjunto total del uso del verbo analizar se refieren a tipos de textos escritos o textos académicos.

Si a lo anterior se agrega que los verbos que representan el pensamiento sistémico, lógico, deliberativo, la toma de decisiones, como sistematizar,[21] ordenar, decidir, elegir, respectivamente, son muy esca-

17 La idea de la presencia de Derrida se refiere a la noción de un núcleo central de pensamientos que dirigen una cultura. Se basan en la visión como herramienta de conocimiento y producción de representaciones.

18 Este centro verbal puede ser interpretado como una fuente de géneros orales que participan en la distribución de pensamientos y que pueden enriquecer los procesos de escritura. Para la esposa de Bruner, los géneros orales son indeterminados y producen una riqueza cultural inagotable.

19 El uso d este verbo conforma un debate interesante e importante. Como antes se indició, el verbo «observar» es un indicio del uso ontológico de la representación ligada a la presencia de Derrida, no es el único uso, está el sentido de observar ligado al sentido epistémico, entre el positivismo, que sólo existe la materia, y sus exigencias en la construcción de la «objetividad científica» como un rasgo definitorio de cientificidad; y el sentido hermenéutico de «observar», aunque en un primer uso se asigna como parte de la explicación, el sentido de la comprensión, como una competencia genérica fundamental del planteamiento curricular en los planes de estudios de la educación en el nivel primario y secundaria, convierte requiere del sentido de interpretación. El debate se asienta en tres perspectivas, el uso ideológico, el de las ciencias naturales y el hermenéutico.

20 El verbo «interpretar» aparece como: interpretar una poesía, interpretar una metáfora, interpretar un bailable.

21 Se asume por ello el modelo de Villa y Poblete (2007, p. 7), como una aportación necesaria en la construcción de un perfil teórico de competencias para la formación docente. Los autores configuran en tres grandes campos las competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

sos, junto al hecho de que los verbos pertenecientes a las competencias genéricas sistémicas —tales como creatividad, espíritu emprendedor, innovación, gestión por objetivos, gestión de proyectos, orientación a la calidad, orientación al logro, liderazgo— resultan de aparición irrisoria o inexistente, es posible advertir que se está configurando un límite cultural y pedagógico, didáctico y cognitivo, experiencial y práctico en la construcción de competencias para la profesión docente.[22] Sin estos verbos, es un sueño bello creer que se alcanzarán las habilidades intelectuales superiores. Al respecto, vale dar como último ejemplo que el verbo «argumentar» se usa sólo en siete ocasiones.[23]

Grupalidad, oralidad y verbos de opinión

Ésta es otra tendencia del plan de estudios: la colectividad que se desarrolla por las actividades de equipo, grupo, binas, las técnicas de comunicación; además, se presenta con otra condición: la oralidad con los verbos de opinión; su primera fase la ocupan los verbos del comentar —que dominan hasta tercer semestre— y, en la segunda, por el verbo «discutir», que domina a partir del cuarto semestre hasta el sexto.

La desproporcionalidad entre los verbos usados y el perfil de egreso

¿Cómo justifica el plan de estudios su orientación a la formación en la investigación científica si los verbos que denotan actividades intelectuales complejas tienen cantidades irrisorias, mientras que

22 El verbo «sistematizar» aparece como: «sistematizar la observación del clima».

23 La competencia genérica sistémica, que Villa y Poblete la orientan a la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto (p. 257), por lo que «requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y se conjugan las partes en un todo» (p. 257). Esta competencia es la que fundamenta el objetivo de este trabajo, ofrecer una representación de la totalidad y sus partes del plan de estudios. La importancia que a esta competencia genérica sistémica se le ha asignado en la educación mexicana en tiempos de reforma educativa es: nimia. Los Planes de Estudio 2011 en educación primaria, en sus cartas descriptivas presentan el mismo formato discursivo en los diferentes grados aunque someten al profesor al uso de esta competencia no la usan y no la explican. En educación normal, la iniciación de los procesos de capacitación al Plan de Estudios 2012, al menos en la zona noreste, en julio 2012, estuvo reglamentada a la atención de una materia específica, nadie de los participantes podía tener el plan de estudios completo. El concepto de «transversalidad» es clave en el desarrollo de esta competencia, precisamente el concepto más complejo de entender y practicar por los profesores.

los que representan el sentido estricto de la ciencia («falsar» de Popper, por ejemplo) están ausentes? Sin embargo, en la presentación del plan de estudios aluden a: «Creación de conocimiento científico». ¿Cuál iniciación existe en el pensamiento pedagógico si no se le otorga una dignidad curricular? ¿Cómo pensar que el constructivismo es sinónimo del verbo «elaborar» si éste tiene dos declinaciones (proceso y producto) y en el primer semestre predomina el significado de producto?

Tercer eje de exposición

Perfil de egreso y un todo complejo. Corresponde al análisis de la línea curricular que estructura la finalidad de la formación en las dimensiones de la experiencia, la observación y la reflexión.

Observación de la práctica docente

La línea de «acercamiento a la práctica escolar» contiene tres asignaturas: *a)* Contexto y Escuela; *b)* Iniciación al Trabajo Escolar; y *c)* Observación de la Práctica Docente. La diferencias de las dos primeras con la tercera reside en que en aquéllas los alumnos asisten a las escuelas primarias a observar de modo exclusivo, mientras que en «Observación de la Práctica Docente», asisten a hacer jornadas de trabajo, y ésta consiste en cuatro cursos.

Una tercera diferencia atañe al uso de la reflexión ligada a la lectura en los cursos «Contexto Escolar» e «Iniciación al Trabajo Escolar»; en los cursos de observación, de modo elemental, la reflexión estará ligada a la actividad posterior a la jornada de práctica, pensada desde la experiencia, acerca de dimensiones básicas del trabajo docente.

La cualidad que da semejanza a la línea es el sentido pedagógico y didáctico, establecido de modo curricular con programas que son una secuencia de actividades, propuestas de lectura, ambas sujetas a modificación según las problemáticas y necesidades del grupo; poseen una serie de seis temáticas en cada semestre y que cruzan los seis cursos, tales como: características del grupo, dominio de los contenidos, diseño de actividades congruentes con el plan de estudios de educación

primaria, estrategias de trabajo, habilidades para comunicarse con los niños, mantenimiento del orden.

La organización de los contenidos se establece en cuatro bloques. Son las mismas temáticas pero acomodadas en diferentes bloques en los cuatro cursos de «Observación de la Práctica Docente». Por ejemplo, al curso «Observación de la Práctica Docente III» le corresponde:

a) primer bloque: atiende a la sistematización del aprendizaje de los alumnos normalistas, esto con el propósito de que identifiquen sus logros, y es el bloque tres de «Observación de la Práctica Docente IV»;
b) en el segundo bloque de «Observación de la Práctica Docente III», se sugieren actividades para preparar a las jornadas de observación y de práctica, y en «Observación de la Práctica Docente IV» este tema aparece como bloque uno, y acentúa la reflexión de la experiencia obtenida como el factor básico, que permita identificar las habilidades que se han adquirido;
c) en el tercer bloque de «Observación de la Práctica Docente III», se señala las actividades que realizarán en la jornada, y es el bloque dos en «Observación de la Práctica Docente IV»;
d) en el cuarto bloque, se incluyen actividades para analizar a detalle los avances y retos de los estudiantes para superar el trabajo con grupos, pero sigue en el mismo lugar que en «Observación de la Práctica Docente IV». Los bloques se organizan a partir del acontecimiento de la jornada de prácticas.

La experiencia y la práctica son las temáticas centrales de esta asignatura; a ellas se agrega la observación, y la práctica puede convertirse en un objeto de estudio por la observación y mediante la comparación pueden crearse esquemas cognitivos, en términos de representaciones al interior del plan de estudios. Éste es el núcleo duro en términos de énfasis en las sugerencias didácticas y en los propósitos de los bloques.

La práctica puede convertirse en objeto de estudio por la observación y puede convertirse en experiencia por la reflexión (1997): a través de estos tres conceptos se desarrolla una serie de interrelaciones y conexiones que proporcionan contenidos mediados a la construcción de lo educativo en la formación docente.

Lo educativo concierne a tres vertientes de formación que se destacan en el plan de estudios como procesos de construcción: *a)* de sí mismo y la competencia didáctica; *b)* del conocimiento pedagógico general y específico; y *c)* el conocimiento del contenido de las asignaturas. (En los apartados siguientes se ofrecen las tendencias en el plan de estudios).

A la observación se le asigna una serie de conexiones con la experiencia a través de una variedad de sus usos recurrentes en las actividades de la línea de acercamiento.[24]

A continuación, se presenta una clasificación de las actividades de la observación:

a) registro de hechos en grupos de alumnos;
b) actividad del estudiante para reconocer fenómenos cognitivos;
c) complemento de la lectura para la comprensión de una temática;
d) medio para constatar una idea;
e) contrastación del contenido de la lectura con opiniones personales a partir de la estancia en la jornada;
f) prueba de evidencia de una idea;
g) medio para discernir los resultados de un debate;
h) medio para valorar el cambio en sus concepciones y sus prácticas;
i) en complemento con la lectura, al interior de una secuencia de enseñanza, mediante la reflexión, como medio para la formación de juicios en la escritura y en los conceptos.

Con ello se puede inferir la variedad de competencias que promueve al activar procesos de asimilación de información y desarrollo cognitivos, recursos de validación de conceptos y demostración de leyes, recursos de exposición y de argumentación, así como un recurso para identificar la transformación de sí mismo, la progresión textual y la competencia deliberativa.

Una manera de jerarquizar las competencias interrelacionadas tiene de opción el análisis respecto del grado de participación en la actividad que devenga en experiencia y el sentido del uso que se le confiere a la observación, respecto de tres cuestiones decisivas: *a)* si el uso de la observación reclama y exige estar fuera de la acción; *b)* exige asumir la observación como un medio de experimentación; y *c)* si el sujeto con su experiencia puede alzarse como intérprete.

La tendencia de incluir la observación como un recurso en la vertiente de construcción de conocimiento personal y social, una segunda como conocimiento teórico, respectivamente, se agrupan en la competencia genérica interpersonal y la instrumental; y la tercera, centrada en la construcción de sí desde la reflexión.

24 El verbo «argumentar» es necesario en las tres tipos de competencias genéricas, es una especie de circulación de la sangre para las competencias genéricas.

Tendencia de la competencia genérica interpersonal y la observación

Los alumnos jóvenes ponen a prueba su experiencia conceptual y la aplican con la observación para conocer la conducta y el aprendizaje de los alumnos niños y los profesores tutores; sin embargo, hay un vacío: entre el objetivo de conocer y el conocimiento de la información como un instrumento, no hay espacio de mediación.

Los actos de interpretar, argumentar, ensayar explicaciones están excluidos. Los sujetos participantes en el aprendizaje y la enseñanza se instauran como co-sujetos de conocimiento de los alumnos normalistas, integrando el conocimiento implícito de la profesión docente.

Hacia los profesores se construyen patrones y prototipos, hacia los alumnos se confirman o niegan creencias y expectativas. La construcción de sí proviene del trabajo de reflexión que será incorporado al informe, y que se desplazará por las dimensiones pedagógicas, sociales y didácticas.

Así, el lugar de su estancia en la escuela de jornada, con su observación y participación, es el lugar de origen del análisis y el lugar destino se sitúa en la construcción de conocimiento asignado a la escuela normal. El formato de interpersonalidad ha variado: frente al alumno y luego ante el profesor de la escuela normal. La continuidad del discurso representa el contenido mediado.

Es importante considerar que aunque el programa se inscribe en la dimensión exclusiva de la experiencia escolar, durante el período de jornada los estudiantes activan la dimensión biográfica, las relaciones con asesores y tutores, y éstos aportan sus conocimientos prácticos y

desarrollan guiones intersubjetivos, que son propuestas para la construcción del sí mismo.

Tendencia de conocimiento teórico por información y observación

Puede estar antes o después de la jornada el bloque que se refiere al valor de la lectura en el curso de «Observación de la Práctica Docente», y que tiene por objeto las actividades más representativas dentro del aula.

La lectura se trabaja como herramienta de observación. Esto permite que las actividades de la asignatura guarden diferentes niveles de construcción de conocimiento y, a la vez, obstruye la generación de claridad y distinción respecto de las competencias en juego, que impactan en procesos y dimensiones distintas de los alumnos, por lo que resulta difícil desarrollar anticipaciones en su aprendizaje; puede ser incorporar al estudiante a un reconocimiento por medio de un análisis temático de cuestiones psicológicas, sociales, pedagógicas, lo importante es verlas, repasarlas, reconocerlas, analizarlas, compararlas, explorarlas[25]; situarlo en la elaboración de una contrastación entre realidad y teoría; ofrecerle un debate entre dos perspectivas sobre el conocimiento; reconocer la herramienta del *aprender a aprender* aplicado a los análisis temáticos y enlazarlo a la reflexión; por la actividad didáctica, los trabajos académicos y el espacio del expediente, el recurso de la reflexión se orienta a la formación del conocimiento práctico. El lugar de origen son las actividades del aula y el lugar de destino puede ser la construcción de sí mismo, de conocimiento pedagógico o didáctico.

Tendencia de construcción de sí, comparación y reflexión

Existe un nivel de conexión importante, el cual se refiere a la conexión entre los recursos cognitivos (comparación) y recursos formativos y profesionales (reflexión) que se revela como actividades concernientes a la construcción del sí mismo, y que se materializan en las siguientes

25 Esta interrelación entre observación, práctica y experiencia requiere de un modelo teórico, explícito y claro respecto de las competencias genéricas y específicas.

actividades: *a)* niños reales con niños de ficción literaria, y de modelos psicológicos; *b)* actividades didácticas al inicio y al final, actividades de planeación antes y después a la jornada; *c)* concepciones a lo largo de los cuatro cursos de la asignatura OPD; *d)* elaboración de una serie de trabajos desde el expediente; *e)* como medio para generar conclusiones; *e)* actividades diversas de maestros apoyando necesidades de alumnos; *f)* las maneras de los profesores para identificar los problemas de los alumnos, desarrollar semejanzas y diferencias en aspectos distintos del mantenimiento del orden.

Asimismo, para el período de la jornada escolar, se presentan diversos aspectos para orientar la observación y luego desarrollar el ejercicio de comparación, desarrollar ensayos y compararlos con los de los siguientes semestres. Estos ensayos tienen orígenes distintos, los que proceden de la observación en la jornada y los que proceden de fuentes bibliográficas.

Tendencia de construcción de sí, reflexión y conocimiento

La construcción de sí tiene a la reflexión como un recurso de intersección entre conocimiento pedagógico, en general, y el conocimiento de aula, que se sitúan en la actividad didáctica, como son los siguientes:

a) reflexión personal: cuando el alumno desarrolla un texto con la finalidad de advertir cambios en sus concepciones, en sus prácticas;
b) reflexión textual: cuando el alumno identifica diversos cambios en sus escritos:
c) reflexión inicial y final: tienen por objeto el desarrollo y la organización de la clase y se refieren a la acción de valorar los cambios que han tenido en la organización de la clase; cuando sucede al final, tiene por objeto identificar los nuevos retos, los desafíos que surgieron y se abre la noción de proyecto.
d) reflexión temática individual y reflexión temática en equipo: se refiere a la actividad de lectura de varios temas en diferentes libros y que solo o con compañeros trabajará reflexiones.

Espacios reflexivos singulares

Estos espacios de la reflexión constituyen una especie de lugares de corta vida didáctica pero activan una experiencia con más intensidad a las actividades predominantes. Corresponden a la reflexión y el recurso a la memoria, la reunión de las perspectivas que se recuerdan acercan de la organización y el desarrollo del aula; en ambos, el recurso de construcción vincula recuerdo y olvido en la construcción de conocimiento.

La reflexión también se sitúa en la confrontación con los autores: los alumnos se ponen en el presente para construir una argumentación y desarrollar una posición teórica, el recurso apela al desarrollo de la autonomía. El uso inédito de la reflexión está en su conexión con la experiencia, que trasciende lo mero escolar y ocupa experiencias de construcción de sí mediante la invitación a reflexionar sobre toda la jornada e integrar en un texto escrito las dificultades y dudas y loa riesgos que tuvieron, cómo los resolvieron, cuya experiencia puede agruparse en un ámbito de competencia de orientación al logro.

Conclusiones

La formación en procesos instrumentales e interpersonales (en el sentido utilizado por Villa y Poblete, 2007) que caracterizan a los profesionales de la educación —de cara al futuro—, y la adquisición de la competencia didáctica —de cara al presente—, representan el reto más agudo de la formación docente bajo el programa de competencias en la cultura docente de educación normal. Desde este desafío categorial, está delimitada la exposición de una parte de las conclusiones, mientras que la otra se inscribe en la temática de la conexión docencia-investigación.

Existen dos lugares en el plan de estudios de importancia estratégica: *a)* el grupo de competencias paralelo al perfil de egreso al que se debe de aspirar; y *b)* las actividades didácticas, que han sido la base del análisis. Un punto intermedio lo constituye la construcción del objetivo asignado a la asignatura, al bloque específico.

El espíritu de la interpretación en la conclusión fundamental se asienta ahí: hay una serie de límites o autolimitaciones del diseño curricular y que está creando ausencias en los espacios de mediación e interrelación entre el grupo de competencias y el perfil de egreso con el

aprendizaje profesional registrado desde las sugerencias didácticas[26] . A la vez, estas mediaciones ausentes son susceptibles de constituirse en objetos pedagógicos de investigación empírica y/o teórica.

Una tendencia externa al currículum prescrito —pero al cual se alude en el mismo—, se refiere al cambio de asumir al alumno como un sujeto dependiente y, a partir del cuarto semestre, como un sujeto autónomo en sentido profesional.

¿Cuál es la configuración necesaria que otorga la autonomía a un alumno en la profesión docente? Este punto coloca al asunto de la formación moral al interior de la profesión docente como una problemática y temática en la interrelación tradición e innovación, antecesores y predecesores, y la circulación de los saberes.

¿Cuál es el sentido institucional que merece la inducción a la autonomía? Pensar en la autonomía de los alumnos orientada a la construcción de competencias, significa poner al conocimiento como centro de la competencia interpersonal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, invirtiendo la cultura social de la formación docente.

La tendencia de la competencia didáctica

Las actividades didácticas y su interrelación con el núcleo de las competencias son brechas abiertas, secuencias didácticas que, aunque muy enriquecedoras, quedan en la incertidumbre porque se inhibe la prescripción del nivel de logro. La tendencia de construcción de sí mismo se inserta en el mismo patrón, hay una diversidad abundante de interrelaciones entre construcción de sí, la didáctica, espacios curriculares y pedagógicos, que avanzan generando realidades nuevas, por lo que el propósito de comprender la formación docente insta a hacerlos visibles al nombrarlos. En esta vertiente, la reconstrucción del sujeto mediada por la reflexión y el uso de modelos didácticos en la continuidad de la práctica adquiere el estatuto de necesidad plena.

El contexto de la construcción de la competencia didáctica constituye una serie secuencial de cursos cuya dificultad estriba en generar

26 Puede decirse que la familia del verbo «reconocer» cruza la educación básica, media superior y la educación normal. Ricouer incluye en ella los verbos: identificar, explorar, conocer, reconocer, comparar, distinguir, entre otros. Puede ser que sea la más socorrida y además la que con mayor nitidez se utiliza en las actividades y en los propósitos por bloque.

aprendizaje profesional de una manera continua, en orden a la formación. Esta realidad de la continuidad del aprendizaje carece de una herramienta curricular que produzca una configuración en la que sea incluida. La participación del eje docencia-investigación puede aportar perspectivas en la construcción del conocimiento, pedagógico y didáctico como de sí mismo, en el alumno normalista.

El estado de excepción, como tendencia, lo constituye el tránsito del mero empirismo institucional a una perspectiva de construcción del conocimiento desde un ánimo curricular de mejorar la propuesta curricular, dotándola del principio de integración curricular, organizada, estratificada, explícita para todos, participativa.

El estado de excepción significa pensar e investigar en torno a la importancia que dignifica a la profesión, y a los seres humanos en general, al establecer un diálogo con la realidad para conformar lo educativo, a través de identificar y discernir los ámbitos epistémicos, ontológicos de las conexiones entre experiencia, observación, interpretación, como los ámbitos de reunión entre lo imaginario, lo simbólico y lo real.

El estado de excepción es un estado de impersonalidad profesional. Se refiere a existir en los márgenes de la visión y la misión hegemónica de la necesidad globalizadora proyectada en un currículum centralizado.

Los límites locales se refieren a las micropolíticas que gobiernan la orientación de la investigación y la capacidad de asimilación de las instituciones para las propuestas emanadas de ella, en una situación de excepción permanente, esto es: que las instituciones están en la línea de lo global y sólo pueden pensar desde la forma platónica, la realidad universal de la «necesidad globalizadora».

El proceso de extinción del eje docencia-investigación lo constituye el sistema de perturbación de las condiciones de activación de las competencias en el aprendizaje de la profesión docente.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2002), «Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar», en: Davini, C. (coord.), *De aprendices a maestros*, Papers Editores, Buenos Aires.

Bolívar, Antonio (2002), *Cómo mejorar los centros educativos*, Editorial Síntesis, Madrid.

Dewey, J. (2000), *Democracia y educación*, Ediciones Morata, Madrid.

Contreras, J., Pérez, N. L. (2010), *Investigar la experiencia educativa*, Ediciones Morata, Madrid.

Díaz Barriga, Ángel (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (Comie), México.

Díaz Barriga, F. (2003), «Desarrollo del currículo», en: Díaz Barriga, Ángel (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa,* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (Comie), México.

Ducoing, W. P. (2005), *Sujetos, actores y procesos de formación*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (Comie), México.

Hoyos, M. C. (2010), *Epistemología y objeto pedagógico*, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, México.

Sacristán, G. (2002), *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*, Ediciones Morata, Madrid.

Secretaría de Educación Pública (1999), *Licenciatura en Educación Básica. Programas de Estudio Primer Semestre*, SEP, México.

_____ (1999), *Licenciatura en Educación Básica. Programas de Estudio Segundo Semestre*, SEP, México.

_____ (1999), *Licenciatura en Educación Básica. Programas de Estudio Tercer Semestre*, SEP, México.

_____ (1999), *Licenciatura en Educación Básica. Programas de Estudio Cuarto Semestre*, SEP, México.

_____ (1999), *Licenciatura en Educación Básica. Programas de Estudio Quinto Semestre*, SEP, México.

_____ (1999), *Licenciatura en Educación Básica. Programas de Estudio Sexto Semestre*, SEP, México.

_____ (1999), *Plan de estudios. 1997*, SEP, México.

Ocde, *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Ediciones Paidós, Barcelona.

Platero, F. N. G. (2009), «El enfoque por competencias en la Educación Básica», en: Secretaría de Educación Pública (2009), *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio,* SEP, México.

Posner, G. (2004), *Análisis del currículo*, Mc Graw Hill, México.

Sloterdijk, P. (2010), *En el mundo interior del capital. Para une teoría filosófica de la globalización*, Siruela, Madrid.

Torres, R. M. (2003), «Procesos y prácticas curriculares», en: Díaz Barriga, Ángel

(2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), México.

Unesco/Orealc (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Boletín*, núm. 21. (Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe), Santiago de Chile.

Villa, S. A., Poblete, R. M. (2007), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Ed. Mensajero, Bilbao.

Villanueva, G. O. (2010), *De estudiantes a profesores*. M. A. Porrúa, México.

Luis Manuel Aguayo

Investigación, didáctica y formación. Conocimientos y/o praxeologías del profesor

Introducción

Luego de que se impulsaran las reformas a la educación preescolar (2004) y secundaria (2006), se implementa la llamada Reforma Integral para la Educación Básica (2009), con la cual se cierra el ciclo de reformas para preescolar en México. Esta Reforma cumple con dos objetivos principales: articular los niveles de la educación básica y preparar a los estudiantes para su inmersión en la sociedad del conocimiento mediante el desarrollo de cuatro propósitos propuestos, a su vez, por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

A decir de sus propios diseñadores, los aspectos innovadores de la Reforma son: centralidad en el aprendizaje, flexibilidad, desarrollo de competencias, alfabetización mediada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y una evaluación permanente.

En coherencia con su papel histórico, las instituciones formadoras de docentes han modificado sus planes de estudio para seguir el curso de la Reforma, convencidas de que frente a sus desafíos es necesario formar a los docentes para que desarrollen sus competencias profesionales. No obstante los diferentes elementos tomados como innovadores, en el imaginario de profesores y formadores el enfoque basado en competencias parece representar el elemento de mayor novedad en la Reforma y, también, un entramado conceptual que no alcanza a descifrarse fácilmente. Una débil comprensión de los conceptos provenientes del enfoque por competencias ha generado la trivialización de otros propios de los campos didácticos, quizá el caso extremo sea el de Situación Didáctica.

Las «diez competencias para enseñar» y las «competencias profesionales del profesor» parecen ser la utopía de las escuelas formadoras

de docentes, pues aseguran incluir todos los elementos para reinventar la formación de profesores. Es en este contexto que nos planteamos varias interrogantes: ¿la noción de competencias arriba a un campo (de la formación) carente de conceptos que evoquen al desempeño? ¿Los conceptos construidos en el campo de la investigación brindan explicaciones más cercanas a la realidad que el de competencias? ¿Existen conceptos construidos en la didáctica que explican la formación de profesores? ¿De qué manera se asume el desarrollo de las prácticas de formación? ¿Los principios que subyacen a estos conceptos consideran la práctica situada?

Frente estas interrogantes el objetivo es analizar la relación entre investigación, didáctica y formación, analizando específicamente las aportaciones conceptuales que desde la Didáctica de las Matemáticas se han realizado para explicar y resolver la problemática de la formación de profesores.[1]

A partir de las interrogantes señaladas, intentamos analizar los conceptos derivados de la relación entre investigación y formación: a nuestro juicio, son herramientas conceptuales más refinadas y con mayor especificidad que las competencias y, por tal razón, permiten explicar mejor el fenómeno y, al mismo tiempo, otorgan mayores posibilidades de construir respuestas a las problemáticas propias de la formación de profesores. Dicho análisis nos permitirá ubicar de mejor manera los alcances y límites de los conceptos con los que decida enfrentarse la formación, toda vez que, como lo menciona D'Amore:

> El uso del término *competencia* ha penetrado fuertemente en el discurso de la educación matemática, pero sobre todo en el ámbito del desarrollo curricular, de la práctica de la enseñanza y la evaluación, donde se habla con frecuencia de «enseñar por competencias».
>
> Pero en el ámbito de la investigación didáctica pareciera que la noción de competencia es demasiado «gruesa» y, por lo mismo, habría que usar nociones más finas y operativas para describir y explicar los procesos cognitivos y didácticos.
>
> Consideramos que una manera de aproximar el mundo de la investigación al de la acción puede ser clarificando el uso que hacemos de los términos cognitivos, para así tratar de encontrar complementariedades y divergencias (D'Amore, *et al*, 2008; 8).

1 Cabe mencionar que este texto es la vertiente teórica de una investigación más amplia dedicada al análisis de las praxeologías de formación.

Bajo esta lógica, una primera acción es la caracterización de ese objeto-campo[2] de estudio llamado *Didáctica de las Matemáticas*. Como lo señala Artigue (1995), la mayoría de las acepciones asociadas a la didáctica alude a métodos de enseñanza, técnicas, pedagogías o al arte de enseñar. A diferencia de éstas, actualmente se concibe a la Didáctica de las Matemáticas como un campo de estudio, mismo que en Francia inicia su desarrollo en los años sesenta[3] y al cual puede definírsele como: *la ciencia abocada a la producción y comunicación de conocimientos matemáticos (...), y que estudia la forma como los conocimientos son creados, comunicados y empleados para satisfacer las necesidades de los hombres que viven en sociedad*. Más particularmente:

> Por una parte, de las operaciones esenciales de la difusión de conocimientos, las condiciones de su existencia y su difusión y las transformaciones que esa difusión produce, también sobre los conocimientos que son utilizados y por otra, las instituciones y las actividades que tienen por objeto facilitar esas operaciones (Brousseau cit. por Portugais 1995; 28).

En correspondencia con esta definición, los didactas de la escuela francesa han producido nociones en dos vertientes: las que explican los fenómenos inherentes a la transmisión del saber matemático y, por otra parte, las surgidas de la experimentación (ingenierías didácticas)[4] que buscan el mejoramiento del sistema de enseñanza.[5] Esta producción se ha sustentado en dos hipótesis fundamentales: la primera (de origen piagetano) sostiene que los alumnos construyen el conocimiento, mientras que la segunda (epistemológica) considera que los problemas

2 Es objeto-campo porque es campo de estudio y, al mismo tiempo, parte del objeto del estudio que aquí se estudia.

3 En esta tradición se inscribe nuestro trabajo. La decisión de asumir como referente a la didáctica francesa de las matemáticas, no es arbitraria: su influencia es evidente en las propuestas dedicadas a la escuela primaria y a la formación de profesores en México.

4 El término *Ingeniería Didáctica* designa los dispositivos experimentados para la enseñanza de un concepto matemático y, asimismo, a una metodología de investigación.

5 Sobre este respecto, Chevallard (1994; 313) señala que: «...los didactas de las matemáticas han elaborado, tratándose de la clase, de lo que se realiza (análisis didáctico), y de lo que se podría realizar (ingeniería didáctica), un cuerpo de conocimientos sólido, fundado sobre un pequeño número de conceptos bien distribuidos...».

y situaciones son los que permiten construir el significado de los conocimientos matemáticos (Portugais, 1995).

Sin embargo, a pesar del número de saberes producidos, la relación entre didáctica y formación de profesores es todavía una problemática «viva». Por ejemplo, no existe consenso respecto de los conocimientos didácticos que deben incluirse en la formación, tampoco sobre cómo debe desarrollarse la práctica de los formadores, ni la forma en que la práctica de los formados debe ser recuperada en su proceso de formación. Siguiendo estas diferencias, y en congruencia con el objetivo planteado, en los siguientes apartados analizaremos las diferentes posturas que sobre la formación se han construido al interior de la Didáctica de las Matemáticas.

1. Didáctica y formación de profesores: una problemática viva

Los problemas de la relación entre didáctica y formación de profesores han sido subrayados por autores como Brousseau (2000), quien señala que la profesionalización del profesor depende de numerosos conocimientos de diversos campos del conocimiento, construidos todos ellos desde diferentes posturas epistemológicas, lo cual ha generado una saturación de conocimientos de referencia que termina por desalentar a los educadores en busca de referentes científicos para su práctica.

Frente a este problema, la didáctica es una ciencia integradora que permite la construcción de una cultura común basada en las reflexiones sobre la experiencia adquirida y sobre los resultados en la investigación científica. No obstante las ventajas que proporciona, Brousseau (2000) afirma que el problema persiste porque no existe una transposición didáctica[6] para al saber didáctico y, además, es difícil construirla porque existe un alto volumen de saberes didácticos dispersos y fragmentados que deben «transponerse» y, por otra parte, estos saberes crecen más rápido que el tiempo de la formación y más de prisa que la organización y síntesis a realizar.

6 Con estos términos Brousseau alude a la ausencia de investigaciones sobre el saber didáctico en la formación. En su lógica, una transposición didáctica para estos saberes tendría que constituirse con diversos análisis, uno de ellos sobre las condiciones en que este saber puede «vivir» en las aulas.

Transmitir o «transponer» los saberes didácticos en la formación de los profesores es una tarea que enfrenta múltiples dificultades. Por esta razón, Brousseau (2000) propone la organización de una «didáctica para principiantes» que garantice un comportamiento profesional mínimo, pero que también incluya elementos teóricos que preparen a los maestros para la utilización más refinada de los saberes avanzados de la didáctica.[7]

1.1. La «transposición» de los saberes profesionales: entre la utopía y la negación

Si bien Brousseau plantea la transposición[8] de los saberes didácticos como la alternativa ideal, para Kuzniak (1994) la transmisión de los saberes ligados a la enseñanza de las matemáticas no es un caso particular de la transposición didáctica. En su opinión, esto es comprensible al preguntarse si existe un «verdadero» saber profesional de los profesores que pueda ser transpuesto. Para el mismo autor, existen dos respuestas a esta cuestión, aunque ambas generan dudas sobre la pertinencia de «transponer» el saber didáctico. La primera corresponde al nivel de la noosfera,[9] donde se asume que no existe un «verdadero» saber profesional de los profesores de matemáticas, añadiendo que sólo basta dominar las matemáticas para desarrollar una buena enseñanza. En la segunda respuesta, se acepta la existencia del saber profesional de los profesores, pero como objeto con esencia propia, y el cual no puede reducirse a las leyes de la Didáctica de las Matemáticas.[10]

Por otra parte, señala Kuzniak, si la transmisión de los saberes profesionales del profesor fuera un caso más de la transposición didácti-

7 En la perspectiva de Brousseau, éste es apenas uno de los problemas de la relación entre didáctica y formación. Una discusión más amplia sobre esta problemática es abordada por este autor en La Teoría de las Situaciones Didácticas (Brousseau, 1998; cap. 6). Por otra parte, Brousseau asume que los saberes propios de la «Didáctica para principiantes» deben ser seleccionados por los didáctas.

8 En correspondencia con las ideas de Chevallard (1991), entenderemos a la «Transposición Didáctica» como la manipulación del saber con el objetivo de hacerlo apto para su enseñanza.

9 Para Chevallard (1991), la noosfera es el ámbito del Sistema de Enseñanza donde se ubican los padres, los especialistas y los administradores de la educación, entre otros agentes.

10 En coherencia con la segunda respuesta, Contreras y Carrillo (2000; 1-2) señalan que «... aprender a enseñar matemáticas no es una consecuencia inmediata del estudio del conocimiento propio de la Didáctica de las Matemáticas...», en su perspectiva, al conocimiento sobre la didáctica habría que añadir el conocimiento profesional.

ca, entonces tendría que haber un formador que definiera lo que hace falta enseñar del saber sabio (de la didáctica) y reflexionar, asimismo, sobre la forma de transponerlo. Esta acción requiere dos condiciones: *a)* que la didáctica tome en cuenta todo aquello que estructura al acto de enseñanza; y *b)* que el desarrollo de la didáctica sea suficiente para permitir un trabajo de transposición indiscutible.

Para Kuzniak (1994), estas condiciones no existen porque olvidan dos elementos fundamentales del acto de enseñar: *a)* los saberes sobre la práctica (pedagógicos); y *b)* los conocimientos empíricos sobre la enseñanza que los formadores[11] han construido sin considerar los aportes de la didáctica.

Una postura similar es la de Tanguy (1995), quien afirma que la transposición de saberes profesionales es imposible porque no existe un saber profesional «sabio» ni una institución que haya transcrito esos saberes con el objetivo de transmitirlos. Aunque acepta la existencia del saber matemático «sabio», considera que los saberes profesionales no tienen ese estatus de legitimidad, es decir, no son saberes escolares o escolarizables. En este mismo sentido, afirma la imposibilidad de establecer una relación directa entre saberes matemáticos y profesionales, pues estos últimos no pueden reducirse a saberes científicos o técnicos, o sea, no pueden derivar en una simple aplicación de saberes técnicos, toda vez que configuran un cuerpo coherente y apegado a lo que llamamos «disciplina». Por otra parte, en los procesos de formación no están claramente definidos los saberes «a enseñar», sobre todo porque quienes participan en su selección y organización no comparten los mismos puntos de vista sobre la organización y transformación de saberes profesionales en objetos de enseñanza. Además, señala, la enseñanza profesional olvida algunos eslabones de la transposición, por ejemplo: que no hay saber profesional «sabio» ni manuales donde se objetive y estandarice dicho saber, ni tampoco hay asociaciones que favorezcan su difusión.

Las posturas de Tanguy y Kuzniak marcan un punto de partida para analizar las condiciones necesarias de una transposición del saber didáctico y, asimismo, para pensar en la formación de profesores como objeto de estudio de la didáctica. Para estos autores, tres cuestiones impiden aceptar esta relación: *a)* inexistencia y legitimidad de un saber didáctico «sabio»; *b)* especificidad e irreductibilidad de los saberes profesionales; y *c)* ausencia de ciertos eslabones de la cadena transpositiva.

11 Esta posición es compartida por Huraux-Masselot (2000), quien considera que los problemas de la formación en didáctica no pueden ser abordados desde un punto de vista estrictamente didáctico.

Para enriquecer esta discusión, analizaremos la postura sobre la formación de profesores que sostiene Chevallard, la cual cobra un especial interés en virtud de que este autor utiliza por primera vez la noción de transposición didáctica en el campo de la Didáctica de las Matemáticas.

1.2. El objeto de la transposición. Saberes o praxeologías

La Teoría Antropológica Didáctica[12] asume que son «normales» tanto las escuelas para educar alumnos como a profesores, pues en ambas se crean y difunden *normas*, es decir, modos de pensar y de actuar (Chevallard, 2001). En las primeras se difunden normas para la vida (entre otras, matemáticas), mientras que en las segundas se propagan normas para la enseñanza. Pero esas *normas* no son simplemente prácticas o un «saber hacer», pues en esas «normas» se incluye lo que comúnmente se conoce como «saber»; entonces, lo que difunden estas escuelas son *praxeologías* u *organizaciones praxeológicas* en donde se integran el «saber» y el «saber hacer».

Para ilustrar la relación entre ambos, Chevallard representa a las praxeologías mediante el sistema [T /τ / θ /Θ]. Hay un cierto *tipo de tareas* (T) y la *técnica* (τ) que permite resolver ese tipo de tareas, conformando ambos factores el bloque técnico-práctico o «saber hacer». También hay *discursos tecnológicos* (θ) que justifican las técnicas utilizadas y *discursos teóricos* (Θ) que dan sentido a las tareas planteadas. Siguiendo esta idea, puede decirse que las escuelas para alumnos crean y difunden praxeologías matemáticas (entre otras) y, por su parte, las escuelas para profesores difunden praxeologías para la enseñanza (OM) o didácticas (OD).[13]

Para seleccionar las praxeologías que deben difundirse, la sociedad recurre a instituciones especializadas —política o científicamente—, al

12 TAD, en lo sucesivo.

13 Para designar a las praxeologías matemáticas y didácticas, Chevallard utiliza los términos *praxeología*, *organización praxeológica*, *organización matemática*, *organización didáctica* o las siglas OM, OD. Por esta razón, en lo que sigue se utilizarán las distintas denominaciones para aludir a las praxeologías matemáticas o didácticas.

igual que a la didáctica cuando se trata de praxeologías para la enseñanza de una organización matemática. Por esta razón, señala Chevallard, el buen funcionamiento de la relación entre las OM y las OD debe estar a cargo de la didáctica, tanto en el terreno de la acción como en el ámbito de la investigación.

Esto significa que la didáctica debe enfrentar los problemas de la formación de alumnos y profesores[14] o, en otros términos, debe estudiar las relaciones entre praxeologías matemáticas (OM) y didácticas (OD) en virtud de que ambas están siempre ligadas a través de un «isomorfismo» didáctico-matemático, una codeterminación entre praxeologías matemáticas y didácticas. Esto es: una OD no puede elaborarse sin considerar las características de la OM de referencia.

Esta codeterminación es representada por Chevallard (2001, 3) mediante la siguiente jerarquía de niveles.

Nivel	-2	Sociedad
Nivel	-1	Escuelas
Nivel	0	Pedagogías
Nivel	1	Disciplinas
Nivel	2	Áreas
Nivel	3	Sectores
Nivel	4	Temas
Nivel	5	Cuestiones

La transmisión de un conocimiento matemático muy específico (cuestión)[15] es el último eslabón del proceso iniciado cuando la sociedad elige ciertos grupos de conocimientos que desea transmitir; sigue cuando la escuela selecciona sólo los conocimientos que pueden ser escolarizables; continúa cuando la Pedagogía elige aquellos que son «enseñables»; luego viene la selección de las disciplinas en que deben organizarse, así como las áreas de cierta disciplina a incluirse, los sectores de dichas áreas y los temas de cada sector. En cada etapa de este proceso se definen las tareas necesarias y posibles que, a su vez, se

14 La idea es compartida por Portugais (1995, pp. 9-12). Para él los contenidos didácticos están sujetos a los fenómenos didácticos, por esta razón los estudia desde una perspectiva llamada «Didactificación de la didáctica» en cuyo postulado fundamental se piensa que los fenómenos de la formación pueden y deben ser objetos de estudio de la didáctica.

15 La «cuestión» es lo que comúnmente se conoce como un «contenido matemático» que es parte de un tema.

constituyen como condiciones para crear y transponer una praxeología de una cuestión específica (matemática o didáctica).

Este proceso transpositivo genera una «ecología» que condiciona la posibilidad de crear ciertas respuestas a ciertas cuestiones en clase; aunque también depende de alumnos y profesores, toda vez que una jerarquía de conocimientos adecuada toma en cuenta lo que los alumnos pueden recibir y lo que los profesores pueden hacer en un entorno social dado. Cuando se toman en cuenta estas especificidades, el desarrollo de las OD toma un sentido «local» en términos de la TAD.

Para Chevallard, la formación de profesores es un desarrollo «local», una parte del desarrollo «global» de una praxeología didáctica determinada por el «isomorfismo» matemático-didáctico, toda vez que su referente siempre una praxeología matemática. Por esta razón, la formación no puede estudiarse sin tomar en cuenta la OM de referencia, y es que reducir la praxeología del profesor a un solo componente pedagógico, significa olvidar los niveles de codeterminación y también que:

> Un principio fundador de las didácticas, al menos en el sentido Brousseauniano de la palabra, es que no sólo lo transmitido depende de la herramienta con la que se pretende conseguir su transmisión, sino al revés: que las organizaciones «transmisoras» —es decir, didácticas— se configuran de una manera estrechamente vinculada a la estructura dada a lo que hay que transmitir. En otros términos, las organizaciones didácticas, las OD, dependen fuertemente de las organizaciones por enseñar las OM, si se trata de organizaciones matemáticas... (Chevallard, 2001; 3).

Bajo esta lógica, la formación de profesores es un desarrollo praxeológico «local» y, asimismo, un objeto de estudio de la Didáctica de las Matemáticas que puede analizarse mediante la noción de transposición didáctica. Esto es así porque el estudio de una OD no puede verse como un grupo de saberes con esencias distintas, ya que, cuando se habla de un «saber», se alude a toda una organización praxeológica y, aunque sus elementos sean de distinta naturaleza, constituyen eso que es designado como un «saber» (Chevallard, 2001).

Por otra parte, en relación a la legitimidad del saber didáctico y a la existencia de eslabones necesarios para la cadena transpositiva, debe considerarse uno de los postulados fundamentales de la TAD, a saber:

> ... toda acción procede de una praxeología admitiendo que esta praxeología pueda estar en curso de elaboración, o también que su construcción se haya detenido —puede estar definitivamente, a la escala de una vida humana o institucional—, congelada en un estado de incompletud o en un estado de desigual desarrollo, con, por ejemplo, una técnica apenas esbozada, una tecnología incierta, una teoría inexistente (...) si toda acción regularmente cumplida resulta de la puesta en obra de una cierta praxeología [T / τ / θ / Θ], y si es necesario reconocer en esta praxeología la presencia de un «saber» [θ / Θ], entonces, se debe concluir que toda acción procede de un saber... (Chevallard, 1997; pp. 6- 7).

Como se puede apreciar, la TAD no admite la existencia de acciones totalmente empíricas, «... la «simple práctica» —que no es jamás, como se ha sugerido, simple práctica— no permite aprender todo eso que sería útil...» (Chevallard, 1997; 13). Aun los gestos más sencillos[16] son acciones que derivan de los saberes de una praxeología, sin importar que esté en curso de elaboración o en estado de incompletud. En este sentido, las acciones formativas derivan de praxeologías en estado de desarrollo dentro de la Didáctica de las Matemáticas. Aun «...si no es posible caracterizar los saberes de una manera intrínseca, entre las praxeologías siempre es posible precisar algunos rasgos suficientes para su reconocimiento...» (Chevallard, 1997; 7). Por ejemplo, un bloque tecnológico teórico que permite estructurar técnicas, justificaciones y explicaciones para un conjunto amplio y diverso de tareas.

Además, debe considerarse la existencia de una «dignidad epistemológica», de un reconocimiento social y cultural (aunque incierto) de que cierta praxeología puede explicar y desarrollar un dominio específico de la realidad. En este caso, existe la posibilidad de que las praxeologías de enseñanza (estudiadas en la didáctica) expliquen la formación de profesores. De ahí que se piense la existencia de un saber[17] con cierto estatus de legitimidad o «dignidad epistemológica».

Si se acepta lo anterior, puede pensarse en la Didáctica de las Matemáticas como una institución con fines de transmisión que intenta construir una transposición del saber didáctico, y que ese saber es objetivado en los manuales sobre formación de profesores generados en esta institución. Esto último marca la existencia de eslabones necesarios para la transposición del saber didáctico: un saber con cierta «dignidad epistemológica», una institución con fines de transposición y un saber objetivado a través de un conjunto de operaciones.[18]

Sin embargo, para comprender la trayectoria de dicha transposición, es necesario analizar las formas de dicho saber o sus tipos de tareas consustanciales. En otras palabras, deben analizarse los componentes, saberes y tipos de tareas que en la institución didáctica constituirían ese saber general, al que podríamos llamar «saber didáctico» u «organización praxeológica didáctica de los profesores».

A tal análisis se dedican los siguientes apartados, no sin aclarar antes que, al contrario de lo que piensa Tanguy, toda selección de saberes implica una discusión, lo cual parece ser una condición natural del ámbito noosférico. Específicamente, analizaremos las aproximaciones «cognitiva» y «epistemológica» tratando de identificar los saberes, conocimientos o praxeologías[19] que caracterizan la labor profesional de un profesor.

2. Conocimientos y pensamiento del profesor: la «aproximación cognitiva»

En opinión de Bosch y Gascón (2002), en sus primeras investigaciones la «aproximación cognitiva» tuvo como objeto de estudio al alumno: los conocimientos matemáticos y su evolución en el curso del aprendizaje. En un segundo momento se hacía énfasis en las concepciones de los profesores y en un tercero en las prácticas de enseñanza. No obstante este trayecto, «... la variable a explicar es siempre el rendimiento o el aprendizaje de los alumnos, que se supone es determinado directamente por el comportamiento del alumno en la clase...» (Bosch y Gascón, 2002; 5). Pero también por las actitudes y características personales de

16 En estos casos, Chevallard no utiliza el término «gesto» como un movimiento corporal o facial, sino como una acción orientada al cumplimiento o «gestión» de una tarea.

17 La «dignidad epistemológica» es la legitimidad social y cultural otorgada a una praxeología que explora y explica un dominio específico de la realidad. Los saberes didácticos serían un ejemplo de una praxeología que busca, desde tiempo atrás, el reconocimiento de su «dignidad epistemológica».

18 Los numerosos documentos sobre la formación producidos en los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM) en Francia, constituirían la objetivación del saber didáctico de referencia que es necesario para la transposición.

19 La distinción entre saber y conocimiento no es un asunto resuelto, como se puede ver en Carrillo (*et al*, 1998). Dado que esta discusión sigue vigente, se ha decidido respetar el uso de los términos que hace cada autor.

los alumnos, así como por tres variables ligadas al profesor: sus conocimientos, creencias y actitudes.[20]

Por su parte, Gómez (2001) señala que los estudios sobre la relación entre conocimiento del profesor y enseñanza de las matemáticas ha pasado por tres fases:

a) de la «enseñanza eficiente»: se buscaban las características de los buenos profesores estudiando las concepciones de los alumnos;
b) cuando se intentaban validar los resultados de aprendizaje, por lo que la investigación se orientó hacia la enseñanza y las concepciones matemáticas de los profesores y su relación con los modelos de enseñanza que desplegaban;
c) «del pensamiento del profesor»: cuando se estudió la enseñanza como variable que permitiera explicar los conocimientos de los alumnos.

Siguiendo esta caracterización, se podrían sintetizar las tres fases de la siguiente manera:

a) cuando se estudiaban las variables del aprendizaje en el alumno mismo;
b) cuando se amplió el rango de variables explicativas para el aprendizaje y se incluyeron las concepciones del profesor y sus relaciones con las prácticas de enseñanza;
c) «del pensamiento del profesor», cuando se asume que lo que el profesor hace en el aula depende de lo que sabe y piensa, y que las modificaciones a su práctica están determinadas por las transformaciones en sus concepciones.

Ahora bien, si el interés de estos estudios es cognitivo falta aclarar cómo integran la matemática en su modelo. A decir de Bosch y Gascón (2002), una forma esquemática de explicarlo sería la siguiente: de inicio se toman los fenómenos cognitivos, enseguida se relaciona la estructura

20 En opinión de Bosch y Gascón (2002), en esta última etapa se consideraron algunos rasgos del profesor pero siempre ocuparon el lugar de la variable independiente, y el aprendizaje del alumno el de la variable dependiente. Sin embargo, señalan que debe subrayarse que el modelo ha evolucionado en algunos casos hacia otros modelos centrados en la caracterización y predicción de las decisiones y acciones de los profesores de matemáticas en clase.

cognitiva con las prácticas de enseñanza (se añade una dimensión social o pedagógica a los fenómenos cognitivos); finalmente, se considera la especificidad de los aprendizajes y con ello se incrusta la dimensión matemática para ampliar «lo cognitivo».

En esta vía de integración, una línea de investigación fue la de Shulman (1986), quien al tratar de responder a la pregunta «¿cuál conocimiento es esencial para el profesor?», introduce la noción de *conocimiento de contenido pedagógico*, noción que, en opinión de Gómez (2001), tiene un significado muy general, por lo que debió reflexionarse sobre los tipos de conocimiento que lo forman y, también, sobre sus componentes.

2.1. Tipos y componentes del conocimiento del profesor

Respecto de los componentes del *conocimiento de contenido pedagógico,* Carrillo (*et al*, 1998)[21] encuentran que una de las primeras aproximaciones —la de Shulman (1986)— considera tres tipos de conocimiento: *a)* proposicional (de carácter teórico o declarativo); b) de caso (cuando se conoce una situación en particular); y c) estratégico (relacionado con las estrategias que pueden desarrollarse en un caso o situación particular).

En esta misma aproximación, Shulman, Borko y Livingston (cit. por Carrillo, *et al*, 1998) caracterizan la interacción entre tipos y componentes del conocimiento del profesor, señalando que el enseñante experto se distingue por cuatro habilidades cognitivas: *a)* razonamiento pedagógico, mediante el cual se transforma el conocimiento en formas pedagógicas adaptadas a los estudiantes; *b)* conocimiento del contenido pedagógico, que es la mezcla de contenidos y pedagogía en una forma comprensible; *c)* esquema, que es un conocimiento que reúne información de muchos casos particulares; y *d)* ejecución improvisada: la acción desarrollada bajo un guión, pero que incluye acciones que «el actor» improvisa durante la enseñanza.

21 La filiación con «la aproximación cognitiva» se observa cuando los autores señalan «mencionaremos lo que tienen en común los maestro: la actitud hacia su propio trabajo profesional (conocimiento concreto significados personales, creencias matemáticas, su enseñanza y aprendizaje, imágenes mentales, preferencias, y mucho más). Colocaremos todo esto dentro de la expresión de Thompson (1992): las concepciones de los maestros…» (Carrillo, *et al*, 1998; 3).

En la lógica de Carrillo (*et al*, 1998), en esta primera aproximación destacan tres tipologías:

a) Simon (1994), quien sostiene que la formación de maestros debe incluir el conocimiento de (sustantivo) y sobre (sintáctico) las matemáticas.[22]

b) Farbham-Doiggory (1994) donde se describen tres modelos que buscan transformar el conocimiento «novato» basados, a su vez, en cinco tipos de conocimiento: declarativo, procesual, conceptual, analógico y lógico.

c) Elstgeest, Goffre y Harlen (1993), quienes distinguen cinco tipos de conocimiento del profesor:[23] conocimiento social (conocimiento en general), físico (experiencia directa), lógico (relaciones entre conceptos), técnico (precede a las habilidades y destrezas) y profesional (que permite emprender nuevas situaciones y dar autonomía).

En esta misma línea, Fennema y Loef (1992) identifican cuatro componentes del conocimiento del profesor: conocimiento sobre el contenido, sobre el aprendizaje, sobre la manera de representar un concepto matemático y el conocimiento pedagógico.

En una segunda aproximación se proporciona un modelo teórico que sintetiza las posturas presentadas (Carrillo, *et al*, 1998; Wilson, Shulman y Ritcher, 1987) y se establecen tres componentes del conocimiento del profesor:

a) *Materia del conocimiento:* el qué y el porqué de los contenidos.

b) *Conocimiento del contenido pedagógico:* se integra con elementos que caracterizan el estilo del maestro (como el conocimiento de la materia, las creencias, el conocimiento pedagógico general) y el conocimiento acerca de las metas y los objetivos educativos.[24]

22 Simon se basa en la definición que Ball hace en 1988 donde el conocimiento de las matemáticas es conceptual y procedimental, y al conocimiento sobre las matemáticas como la comprensión sobre la naturaleza de la disciplina. Posteriormente, Ball construye su modelo del *Mathematical knowledge for teaching* (Cfr. Ball, *et al*, 2008).

23 Aunque cabe mencionar que, en la óptica de estos autores, dichas nociones no son tipos ni niveles.

24 Tomando como referencia el modelo anterior, Bromme (1988, cit. por Carrillo, *et al*, 1998; 19) establece los siguientes elementos para caracterizar el conocimiento del contenido

c) *El conocimiento curricular:* se integra con el conocimiento de los materiales para la enseñanza, con las materias relacionadas con las matemáticas y con el conocimiento (curricular) de las matemáticas en cursos anteriores.

En opinión de Carrillo (*et al*, 1998), las preocupaciones sobre los tipos de conocimientos que debe adquirir un profesor se reflejan en los componentes del modelo anterior con excepción de aquellas sobre el conocimiento de sí mismo, es decir, además de los conocimientos descritos, consideran que los maestros deben adquirir un conocimiento sobre ellos mismos, sobre sus propias habilidades para hacer matemáticas y sobre la confianza en esas habilidades.

No obstante, enfrentar la formación de profesores desde esta perspectiva implica una doble problemática: la manera como deben incluirse los tipos de conocimiento en la formación[25] y determinar la articulación entre los tipos y componentes del conocimiento. Señalar la experiencia como elemento integrador, como lo hacen estos autores, implica pensar en el futuro profesor como un «… solucionador de problemas en muchas direcciones…» (Carrillo, *et al*, 1998; 37), es una respuesta demasiado general que tiene dificultades para responder a las cuestiones planteadas. Sin embargo, es comprensible que un texto de síntesis como el de estos autores no dedique muchos esfuerzos a reflexionar sobre la manera de integrar tipos y componentes del conocimiento del profesor; por esta razón, enseguida se analiza una propuesta para plantear dicha integración, aunque cabe mencionar que esta propuesta no representa la diversidad de posturas que coexisten dentro de «la aproximación cognitiva»,[26] si se considera que es ilustrativa del modelo de tipos y componentes del conocimiento del profesor.

pedagógico: conocimiento matemático, curricular, del aula, acerca de lo que aprenden los estudiantes, metaconocimiento (matemáticas y creencias) acerca de la educación matemática (teórico y práctico) y pedagógico (de carácter general).

25 En las conclusiones de este evento se dice que los componentes del conocimiento se adquieren mediante la investigación acción, el aprendizaje situado y las narrativas.

26 Otros planteamientos que en esta aproximación coexisten, están centrados en la investigación acción, en el profesor como solucionador de problemas y en la construcción de trayectorias hipotéticas de aprendizaje. Al respecto, puede consultarse: Carrillo y Contreras (2000); Gómez (2001) y Contreras (2001).

2.2. *Lo estático y lo dinámico: una visión sobre los conocimientos de y en la formación*

A decir de Blanco (1996), tradicionalmente la formación de profesores se ha sustentado sobre los conocimientos de la materia, de la psico-pedagogía y sobre las prácticas docentes. En su opinión, esta tripleta forma una noción «aplicativa» de la relación entre teoría y práctica porque los dos primeros elementos actúan como componentes teóricos que habrán de integrarse y aplicarse en la práctica. En este sentido —señala el propio autor—, la Didáctica de las Matemáticas no puede sustituir a esta tripleta, pero sí tomarla como referencia para incorporarla al currículo de los futuros profesores de matemáticas y modificar la relación tradicional entre los elementos de la formación. Esta inclusión estructuraría una nueva trilogía formada por conocimientos: *a)* del contenido matemático; *b)* del proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas; y *c)* del conocimiento didáctico del contenido matemático.

2.2.1. *El conocimiento sobre el contenido matemático*

Para Blanco (1996), todo profesor debe conocer las matemáticas que ha de enseñar, por ello sugiere que los contenidos matemáticos en la formación sean los del nivel escolar donde el formado se desarrollará profesionalmente, empero, deberán ser enseñados,

> ... desde una nueva perspectiva que considere la estructura de la disciplina, la relación con otras materias, la estructura básica, naturaleza e historia de las matemáticas, etc., todo ello ligado a una nueva cultura que aparece en las perspectivas renovadoras de la educación matemática y, específicamente, en las nuevas propuestas curriculares... (Blanco, 1996; 209).

Lo que propone es algo similar al conocimiento *de* y *sobre* las matemáticas de Simon (1993), aunque en la perspectiva de Blanco este conocimiento debe estar relacionado con el conocimiento curricular y en congruencia con «la aproximación cognitiva», se plantea el objetivo de que las concepciones de los profesores se aproximen a las nuevas propuestas sobre la enseñanza.

2.2.2. *El conocimiento específico sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas*

Desde la perspectiva de Blanco, el conocimiento específico sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas se integra con saberes del campo de la didáctica y deben incluirse en la formación porque la Didáctica de las Matemáticas constituye un referente obligado para los futuros profesores, específicamente señala la pertinencia de incluir los siguientes aspectos:

- Análisis de conceptos y procesos matemáticos y de sus relaciones.
- Reflexión sobre la articulación de las matemáticas con otras asignaturas.
- Análisis de los usos de las matemáticas en tanto objeto social.
- Reflexión sobre la resolución de problemas y la comunicación matemática.
- Conocimiento para usar y evaluar materiales y recursos educativos.
- Conocimiento sobre los diversos significados y las diferentes formas de representar los conceptos matemáticos.
- Propuestas para la enseñanza de conceptos matemáticos específicos.
- Diferentes formas de relacionar al saber con los alumnos.

Como puede verse, están incluidos conocimientos generados en la Didáctica de las Matemáticas, lo que permite pensar que Blanco ha incluido todos los tipos y componentes del conocimiento propios de la tipología de Shulman. Tal inferencia parte de la evidencia de que, en el conocimiento de la materia, así como en el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje, el autor incluye el conocimiento de la materia, del contenido pedagógico y el curricular. Aun así, hace falta reflexionar todavía sobre la naturaleza del tercer tipo de conocimiento: del conocimiento didáctico del contenido matemático.

2.2.3. *Conocimiento didáctico del contenido matemático*

Una vez construidos los dos primeros tipos de conocimiento, según Blanco es necesario enlazar la enseñanza con la realidad escolar, para ello plantea la noción de «conocimiento didáctico del contenido matemático» (CDCOM) con una mayor interdependencia que los otros dos. El conocimiento del contenido matemático (CM) puede existir fuera de la formación de profesores[27] porque es independiente de ella, el conocimiento específico del proceso de enseñanza/aprendizaje de las matemáticas (CEA) integra al (CM) y el conocimiento didáctico del contenido matemático integra al (CM) y al (CEA), es totalmente dependiente de ellos porque los engloba, pero no en una inclusión lineal sino mediante sus componentes estática y dinámica.

La componente estática se integra por una serie de aspectos independientes de la persona y del contexto específico donde enseña; es impersonal y se encuentra en materiales escritos o audiovisuales; se puede enseñar sin ir a la práctica y contiene los siguientes elementos.[28]

1. Los Conocimientos sobre las disciplinas curriculares
- De las matemáticas (conceptos, procesos, metodología, relación con otras áreas, etcétera).
- Psicopedagógicos (aspectos generales del proceso enseñanza-aprendizaje, de los alumnos, de la gestión de la clase, del currículo general, del contexto, y más).
- Sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas (estrategias de enseñanza-aprendizaje de tópicos concretos, materiales curriculares y didácticos, etcétera).

2. Los conocimientos sobre los profesores
- Sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje.
- Sobre el sistema de creencias de los profesores acerca de las matemáticas, de su enseñanza y de su aprendizaje.

27 El conocimiento sobre el contenido matemático, por ejemplo, es un referente necesario para formar ingenieros, economistas, etc.; por eso se dice que puede «vivir» fuera de los procesos de formación de profesores.

28 La componente estática es similar al conocimiento «proposicional» de Shulman (1986) o al «declarativo» de Farbham-Doiggory (1994). En ellos se designa a un conocimiento de carácter «teórico», a un «saber» no a un «saber-hacer».

- Sobre las actitudes de los profesores acerca de las matemáticas, de su enseñanza y su de su aprendizaje.

La componente dinámica se construye a partir de los conocimientos (componente estática), de sus creencias, de sus actitudes a través de un proceso dialéctico entre teoría (componente estática) y práctica que permite construir una parte del CDCM y reconstruir la componente estática del mismo. Esto significa que la reflexión-acción modifica al sujeto pero también permite modificaciones de los conocimientos de referencia. En síntesis, el CDCM se construye mediante un proceso de reflexión que toma como referencia al CM y al CEA, en este proceso la enseñanza de los profesores expertos y la propia práctica del profesor en formación son los elementos de referencia para el proceso dialéctico entre teoría y práctica, es decir, la componente dinámica se objetiva en la práctica. La modificación de la tripleta tradicional de formación mediante la inclusión del saber didáctico podría expresarse mediante el siguiente esquema:

	Modelo de Formación tradicional	Modelo de Formación a través del CDCM	
	Conocimiento sobre las Matemáticas	*Conocimientos sobre las Matemáticas CM*	*Componente*
Componentes	*Conocimientos psicopedagógicos*	*Conocimientos sobre de la enseñanza- aprendizaje (saber didáctico) CEA*	*Estática*
	Práctica «aplicativa»	*Práctica «reflexiva» CDCM*	*Componente dinámica*

Modelos de Formación (Blanco, 1996)

El cambio más significativo es la sustitución de la psicopedagogía por el saber didáctico. Otro es la ubicación de una práctica reflexiva en lugar de una «aplicativa». Sin embargo, se puede ver que son ajustes mínimos a los modelos de Wilson, Shulman y Ritcher; por ejemplo, en la componente estática se incluyen los tipos de conocimiento de dichos modelos y, cuando se ubica a los conocimientos psicopedagógicos en la componente estática, se olvida que sólo los conocimientos del contenido y didáctico (sobre la enseñanza-aprendizaje) son referentes de la componente dinámica, aunque esta inclusión se ajusta a la idea de Shulman.

Por otra parte, en congruencia con «la aproximación cognitiva», se incluyen dimensiones de los conocimientos sobre el profesor, al igual que de sus creencias y actitudes, y son tomadas como elementos para explicar los modelos de enseñanza y su influencia sobre la práctica de los profesores en formación. En este caso, su inclusión se ajusta igualmente al modelo de la aproximación cognitiva, ya que también en este modelo la necesidad de considerar el conocimiento sobre los mismos profesores había sido advertida con anterioridad, señaladamente por Carrillo (*et al,* 1998). Así, pues, a pesar de buscar una distinción, la propuesta de Blanco se ajusta de manera casi íntegra con el modelo mencionado.

La componente dinámica es también una idea cercana a «la aproximación cognitiva», la referencia de Carrillo (*et al*, 1998) sobre la necesidad de los aprendizajes situados en la formación, o considerar la formación de un profesor reflexivo, son ideas que designan aquello que Blanco llama «componente dinámica». Puede decirse que, aun cuando el proceso práctico reflexivo sea una herramienta didáctica para construir la componente dinámica, es necesario interrogarse sobre las formas de transmitir otros tipos de conocimiento, es decir, preguntarse sobre otros «medios» didácticos mediante los que pueden transmitirse los componentes del conocimiento del profesor.

Al respecto, Blanco (1996) menciona que la construcción de formas metodológicas para la formación debe tomar en cuenta la naturaleza de los saberes puestos en juego, así como las fuentes «reales» para su aprendizaje. En congruencia con esta idea, considera que primero debe darse la «transmisión» de los CM y de los CEA, porque éstos proveen una nueva información y un nuevo contenido sobre la enseñanza-aprendizaje y, también, porque permiten analizar y modificar las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y sobre los contenidos propios del currículo escolar. En otras palabras, primero se transmite la teoría (componente estática) para después ir a la práctica (componente dinámica), secuencia que no guarda mucha distancia con la llamada (por él) tripleta tradicional.

Ahora, para construir el CM, el mismo autor señala que deben desplegarse formas de enseñanza similares a las desarrolladas en las escuelas donde se desarrollarán profesionalmente los formados. Al respecto, menciona:

> ...tendríamos que considerar una metodología activa, en cierto sentido isomorfa a la que nosotros deseamos sea desarrollada por profesores en formación en la escuela. La información aportada debe serlo dentro de unos esquemas metodológicos que rompan la contradicción (...) y acorde con las propuestas renovadoras para la educación matemática (Blanco; 1996; 214).

Como puede inferirse, este isomorfismo es útil para transmitir el CM y algunos elementos del conocimiento sobre la enseñanza; sin embargo, difícilmente podrían utilizarse para transmitir conocimientos sobre el aprendizaje, sobre el currículum y sobre los profesores. Por esta razón, para transmitir el CEA, Blanco propone una metodología ligada a observación del medio,

> ... se hace necesario introducir estudios de casos de profesores expertos donde se pueda observar la enseñanza desarrollada y analizar los diferentes componentes señalados por el Conocimiento Didáctico del Contenido... (Blanco; 1996; pp. 214-215).

Como puede apreciarse, sólo ha sugerido estrategias para la componente estática y, como se ha señalado, la construcción de los conocimientos integrados en la componente dinámica deriva de la reflexión-acción sobre la práctica; por esta razón, menciona:

> A este respecto [la construcción de su propio CDCM], la combinación de la metodología cualitativa [entrevistas, observaciones de su clase, diarios, etc.,] y técnicas de cambio conceptual, en referencia a los propios profesores en formación durante el período de prácticas, son un instrumento adecuado que les ayuda a profundizar en «sus» pensamientos y «sus» acciones docentes, permitiéndoles un cambio en sus creencias, actitudes, y conocimiento sobre la enseñanza- aprendizaje de las matemáticas (Blanco, 1996; 216).

En síntesis, la propuesta de Blanco es un ejemplo de cómo «la aproximación cognitiva» se concretiza en una propuesta de formación donde se incluyan conocimientos: sobre la materia, pedagógico del contenido, curricular y sobre los profesores. Para su articulación y transmisión, se propone la práctica reflexiva como herramienta privilegiada, mientras que las estrategias «isomorfas» y de observación son medios para

transmitir los saberes «estáticos». No obstante, parece necesario preguntar: ¿cómo transmitir los conocimientos curriculares? ¿Cómo los referidos a los materiales curriculares? ¿Cómo los referidos a las nociones de la didáctica? ¿Cómo los referidos a las estrategias de enseñanza para un tópico específico?

3. Praxeología y transposición: «la aproximación epistemológica»

La diferencia fundamental entre las aproximaciones «cognitiva» y «epistemológica» radica en que esta última tuvo como objeto de estudio primario al saber, a la actividad matemática, su construcción, su desarrollo y su difusión (Bosch y Gascón, 2002) porque se asumía que

> ...los conocimientos del alumno, sus actividades de aprendizaje, la práctica enseñante del profesor, los procesos cognitivos que acompañan esas actividades y sus prácticas e incluso los procesos de enseñanza-aprendizaje en toda su complejidad, deben ser considerados como objetos de estudio «secundarios» (no significa que sean menos importantes), y construidos a partir de la noción primitiva de actividad matemática... (Bosch y Gascón, 2002; 6).

Por esta razón, algunas teorías de la «aproximación epistemológica»[29] no estudiaron el comportamiento del alumno ni del profesor. Sin embargo, una vez que la enseñanza se comenzó a estudiar —aunque de manera tardía—, la brecha entre ambas aproximaciones se profundizó, sobre todo si se considera que uno de los primeros aportes de la TAD (la noción de transposición didáctica) planteó la imposibilidad de interpretar los fenómenos didácticos sin tomar en cuenta las diferentes formas de manipulación social de un saber (matemático). Por esta razón, desde «la aproximación epistemológica», el estudio de la actividad matemática escolar se integra en el análisis de las prácticas matemáticas institucionales.

En esta aproximación se considera que el modelo epistemológico de las matemáticas incluye un modelo de la construcción, evolución y difusión de esta actividad y en particular, que incluye un modelo para

29 En opinión de estos autores, las teorías de las situaciones didácticas, de los campos conceptuales, de la dialéctica herramienta-objeto y la antropológica didáctica pueden tomarse como «teorías epistemológicas» porque proponen modelos de la actividad matemática o de los conocimientos construidos al hacer matemáticas.

su enseñanza. Este postulado «.... consiste en considerar que lo didáctico que es lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje escolar de las matemáticas, integra lo matemático y debe ser cuestionado y modelado a partir de ello...» (Bosch y Gascón, 1998; 9), por ello desde la TAD se asume que las formas de transmisión y difusión escolar de las matemáticas son un objeto que debe estudiarse y modelarse con el fin de abordar «el problema del profesor de matemáticas[30] y que lo matemático y lo didáctico deben ser estudiados de manera conjunta.

No obstante este postulado, en esta aproximación existen varias formas de explicar la relación entre didáctica y formación: una sostiene la articulación entre lo matemático, lo pedagógico y lo didáctico; otra asume a la Teoría de las Situaciones Didácticas como su referente; y otra, basada en la TAD, articula lo matemático y lo didáctico (en la formación) a través de la noción de praxeología. En lo que sigue se analizarán las ideas principales de unas y otras.

3.1. *Pedagogía y/o didáctica. Primera aproximación «epistemológica»*

En una perspectiva se observa que «...no comparte del todo el análisis que consiste en unir matemática y didáctica de las matemáticas en la formación de maestros de escuela...» (Butlen y Peltier, 1994; 6). En la perspectiva representada por Kuzniak (1994), Houdement (1995) y Peltier (1995) se persiguen objetivos distintos,[31] pero con un punto de partida común: la existencia de tres saberes para la formación profesional de los enseñantes:

a) Saber teórico
b) Saber práctico
c) Saber pedagógico o «saber en uso»

Para Kuzniak (1994; 3), el objetivo de la formación es transmitir un conjunto de saberes y competencias en dos fases: *a)* teorización de la

30 Este problema no es otro que el de enseñar matemáticas o el de reconstruir las praxeologías matemáticas en el aula.

31 Mientras Kuzniak (1994) explora las estrategias de formación utilizadas por los formadores de profesores, Houdement (1995) construye un proyecto global de formación y, por su parte, Peltier (1995) analiza la evolución de las tareas planteadas en los exámenes de reclutamiento de los institutos universitarios de formación de maestros de Francia (IUFM).

transmisión de contenidos matemáticos a los alumnos (Didáctica de las Matemáticas); y *b)* inclusión de los conocimientos útiles al enseñante.[32] Ahora, para este autor, los conocimientos mínimos que un futuro profesor debe conocer son: lo que aprenden los niños, cómo lo aprenden y cómo hacer para que aprenda un niño.

Por su parte, Houdement (1995; 11) señala que «...una enseñanza destinada a los adultos, en vista de enriquecer sus saberes profesionales comporta saberes de diferentes naturalezas que administran la acción profesional y la acción profesional los estructura...». Siguiendo a Malglaive,[33] Houdement distingue dos tipos de saberes: unos del lado de la teoría y otros del lado de la práctica. Los saberes teóricos buscan precisar los elementos de la racionalidad y de la conceptualización, permiten conocer al objeto y sus modalidades de transformación y, aunque no están ligados operatoriamente con la práctica, permiten ajustar las intervenciones sobre la realidad, prever sus efectos y fijar las condiciones y los límites de la validez. El saber teórico no dice lo que debe hacerse, pero conduce a hacerlo con discernimiento.

En un análisis más fino, Houdement caracteriza según la cercanía que tienen con la práctica, a los saberes que deberían ser parte de la práctica profesional:

a) *Saberes teóricos*: permiten conocer al objeto, ajustar las intervenciones sobre la realidad y son fundamento de la eficacia de los saberes que regulan la acción (procedimentales).

b) *Saberes procedimentales*: están del lado de la práctica y suponen un conocimiento de la realidad sobre la que opera la acción. Son enlaces de operaciones, reglas y condiciones para obtener los efectos deseados en la práctica; se organizan en procedimientos o planes de acción; son abstraídos de la acción y aparecen de forma escrita en los manuales.

c) *Saberes prácticos*: complementan a los procedimentales, están directamente ligados a la acción, apuntan hacia la eficacia y por ello no se encuentran en textos.

32 Esta posición es compartida por Houdement (1995; 11), para quien los futuros formados deben adquirir conocimientos sobre la matemática y sobre la transmisión de un saber matemático a los niños.

33 La autora se refiere aquí a la obra de G. Malglaive (1990), *Enseigner á des adultes*. Ed. PUF, París.

d) «*Saber-hacer*»: son hábitos o rutinas, pueden resumirse en el «oficio» de un experto profesional.

e) «*Saber en uso*»: los saberes anteriores se alimentan unos a otros y se incluyen en el saber en uso ligado a la maestría de un oficio o al experto profesional.

Según Houdement la noción «saber en uso» puede traerse al campo de la formación y nutrirse de los saberes disciplinarios, didácticos y pedagógicos porque didáctica y pedagogía no se oponen, se complementan, la didáctica permite ciertas especializaciones disciplinarias porque se relaciona con los saberes mientras que la pedagogía guarda un carácter más general, esto es:

> Como existe una didáctica, campo de la estructuración, de la organización, de la gestión de los contenidos, sería también bueno crear una pedagogía, corpus de saberes pedagógicos, de conocimientos profesionales surgidos de investigaciones en ciencias de la educación sobre la gestión de flujos interactivos de información, de la relación interactiva, de las condiciones de aprendizaje, de la situación pedagógica puesta en obra por el enseñante en clase. Se trataría de desarrollar unos saberes de la práctica. (Altet, 1994 cit. por Houdement, 1995; 15).[34]

No obstante esta diferencia, Houdement señala que pueden existir elementos teóricos para cada una:[35] los saberes matemáticos son parte de los saberes teóricos[36] y, junto a los procedimentales, ubica a los encargados de organizar las condiciones de aprendizaje y de la situación pedagógica, es decir, concibe a los saberes prácticos y pedagógicos como procedimentales porque ambos se enriquecen con la experiencia adquirida en el oficio, acotando que algunos son explicitables e, incluso, generalizables. Los saberes didácticos serían procedimentales.

34 La obra referida en esta cita es: M. Altet (1994) *La formation professionelle des enseignants*. Collection Pédagogie d'aujourdhui, Editions PUF, París, Francia.

35 Aunque en opinión de Malglaive, por el momento no existe una teoría pedagógica.

36 Sin embargo, considera que las matemáticas del profesor deben estar «más arriba» que las de los programas de la escuela elemental; advierte que debe considerarse aquello que la investigación en didáctica ha esclarecido, como el lugar de ciertos conocimientos tradicionales. En su proyecto global de formación, Houdement incluye como saberes matemáticos de formación: geometría plana, enteros y aproximaciones sobre la adición, geometría en el espacio, números no enteros, magnitudes y medidas de magnitudes, funciones numéricas, estructuras aditivas (incluyendo la sustracción), multiplicación y estructuras multiplicativas, de la geometría plana, espacio y transformación.

Desde una postura similar, Kuzniak (1994) afirma que los conocimientos necesarios para los profesores en formación son: *a)* teóricos (matemáticos y didácticos); *b)* marcados por el *saber-hacer* ; y *c) el* que sólo la experiencia puede dar (saber pedagógico). En su opinión, los dos primeros son teóricos y son reconocidos de manera institucional. La diferencia entre los saberes didácticos y pedagógicos estriba en que el sello distintivo del saber didáctico es su esfuerzo por la teorización, mientras que el saber pedagógico es la reunión compleja y a veces contradictoria de:

a) un *saber procedimental* abstraído de la observación de una práctica y objetivado en los manuales;
b) un *saber proposicional* (o declarativo), presentado como el saber dispensado en la escuela, que no es teórico pero está constituido de proposiciones lógicamente conectadas entre sí y se satisface con enunciar unos contenidos.

El saber pedagógico se caracteriza, entonces, por oscilar entre un polo teórico y otro cercano a la práctica y al sentido común, pero sin la adaptabilidad de un modelo teórico. Así, los saberes proposicionales serían ejemplos de actividades, ingenierías listas para ser desarrolladas en una clase, mientras que los saberes procedimentales serían las sugerencias sobre la enseñanza que aparecen en los manuales escolares (Kuzniak; 1994; 13).

Una postura similar a ésta es la de Peltier (1995), quien, citando a Altet (1994),[37] señala que, junto a los saberes prácticos o de la experiencia, los profesores en formación deben elaborar ciertos saberes teóricos sobre:

- Disciplina
- Cultura enseñante y el sistema educativo
- Saberes didácticos surgidos de la investigación en los diferentes campos didácticos
- Saberes pedagógicos sobre gestión interactiva en clase, surgidos de investigaciones sobre los diferentes parámetros del proceso enseñanza- aprendizaje.

37 La obra de Altet citada aquí es la misma que cita Houdement.

Sintetizando las posturas anteriores, puede decirse que existen «... tres niveles de saber, ligados a las matemáticas y que remiten a diferentes aspectos del oficio de profesor que se alejan progresivamente de los conocimientos puramente disciplinarios (...) el saber matemático, el saber didáctico y eso que llamaremos provisionalmente «el tercer saber»...» (Houdement y Kuzniak, 1996; 296).[38]

De esta síntesis pueden extraerse los tipos de saberes para la formación:

a) *Saber matemático* (del lado de la teoría): el que plantee problemas ligados a su enseñanza;[39] en él se integra la reflexión heurística y didáctica de las nociones a transmitir.
b) *Saber didáctico* (del lado de la teoría): constituido por los conceptos generados en el seno de la Didáctica de las Matemáticas.
c) *Saber pedagógico o «tercer saber»*: constituido por un saber procedimental que establece las reglas de acción; uno proposicional (ejemplos de ingenierías),[40] uno más que sólo la experiencia puede dar, y un «tercer saber» con un cuerpo de referencia heterogéneo con elementos de diversas disciplinas.

No obstante esta clasificación, existen saberes cuya pertenencia al saber pedagógico resulta discutible; por ejemplo, diseñar y experimentar ingenierías es un trabajo efectuado al interior de la Didáctica de las Matemáticas. Lo mismo ocurre con el proceso que permite gestionar las condiciones de aprendizaje: si hablamos de enseñanza de un saber matemático y si consideramos que en la Didáctica de las Matemáticas existen por lo menos tres *corpus* teóricos para explicar la gestión de este proceso,[41] entonces es discutible la idea de considerarlos fuera de la didáctica. Lo mismo puede decirse del estudio de los errores o de la es-

38 El «tercer saber» en este caso no es otro que el saber pedagógico.

39 Sobre esta idea puede confrontarse a Butlen y Peltier (1994; 7), Kuzniak (1994; 27) y Houdement (1995; 15).

40 Al explorar las estrategias de formación Kuzniak (1994; 265), señala que recientemente los estudios sobre los errores de los alumnos y la estructuración de escenas de clase se han integrado como componentes del saber pedagógico.

41 Nos referimos a los proceso de distinción de situaciones didácticas de la TSD, para dirigir el estudio que desde la TAD propone seis diferentes momentos y a la dialéctica herramienta objeto propuesta por Regine Duoady.

tructuración de escenas de clase.[42] También es difícil aceptar la existencia de saberes didácticos sólo teóricos, e incluso existirían dificultades para definir aquello que contendría el saber pedagógico.

3.1.1. *Las estrategias de formación*

En apartados precedentes se han caracterizado los saberes para la formación, ahora se trata de identificar las formas como se pueden «transmitir», un aporte en este sentido lo da Kuzniak (1994), para quien existen dos tipos de estrategias para la transmisión de saberes de formación: las *estrategias profesionales,* que conciben a la formación como una preparación profesional para el oficio de profesor y las *no profesionales* que no comparten este principio.

Entre las estrategias no profesionales, se pueden enunciar las siguientes:

- *Culturales.* Dan prioridad a la transmisión de un saber matemático sin referencia pedagógica alguna.[43]
- *De investigación aplicativa*. Apuntan hacia la formación para la investigación.
- *Basadas en la autonomía*. Brindan autonomía al estudiante para que busque el conocimiento por diferentes vías.[44]

Entre las estrategias profesionales, Kuzniak (1994) distingue tres diferentes tipos:

- *Basadas en el mostrar.* Mediante la observación que el estudiante conozca su futuro medio de trabajo y la práctica que deberán imitar. Es la forma más natural y antigua de iniciación a las prácticas profesionales, la lección modelo es su ejemplo más claro.
- *Basadas en la homología*. Se fundan sobre un modelo de imitación complejo, los formadores enseñan de la misma manera que desean que el estudiante lo haga.
- *Basadas en la transposición*. Ponen el acento en lo didáctico como saber de referencia, los formadores reflexionan sobre las nociones didácticas que deben transponer.

De acuerdo con Houdement y Kuzniak (1996), las estrategias más apropiadas para la formación son las estrategias profesionales.

3.2. *Las situaciones de formación*

Otra perspectiva «epistemológica» se desprende de la Teoría de las Situaciones Didácticas. En ella, Portugais (1995)[45] establece ciertas analogías entre el sistema didáctico (M-A-S) y el sistema de formación (formado- formador- saber didáctico). Procede así al considerar a este último sistema como un caso particular del sistema didáctico y, por ende, asume que dicho sistema está sujeto a los mismos fenómenos, regularidades y funcionamientos que el sistema didáctico:

> ...el sistema didáctico *stricto sensu* (maestro/alumno/saber) no difiere fundamentalmente de un sistema de formación teniendo entre otras finalidades la enseñanza de la didáctica de las matemáticas... (Portugais, 1995; 64).

Por esta razón, asume que la didáctica debe estudiar lo que concierne a su propia transmisión. La enseñanza a partir de problemas, situaciones, transposiciones, esquemas, etcétera, constituye la trama conceptual mediante la cual se estudia la transmisión de las matemáticas y,

42 Sobre esto, Brousseau (1994; 56-57) señala que una función social de la Didáctica de las Matemáticas es la formación y enseñanza de la didáctica a los profesores, la cual debe ayudar a adquirir conocimientos matemáticos particulares, presentaciones de las matemáticas que deben enseñar y conocimientos de las condiciones didácticas para esa enseñanza. De manera que, para Brousseau, estos dos últimos tipos de conocimientos son didácticos y no pedagógicos.

43 Para Houdement (1995), las estrategias culturales también pueden considerarse profesionales, ya que en ocasiones permiten transmitir saberes pedagógicos ligados a la enseñanza de contenidos matemáticos, lo cual sucede cuando al desplegar esta estrategia, los formadores dan consejos «pedagógicos» sobre la enseñanza de las matemáticas.

44 Las estrategias de investigación aplicativa y las basadas en la autonomía son marginales en la formación de profesores (Houdement y Kuzniak, 1996).

45 Para Houdement y Kuzniak (1996), el trabajo de Portugais se distingue por su polarización sobre la tripleta didáctica de formación. Una polarización sobre el saber matemático es evidente en las tesis de Pezard (1985) y Neyret (1995), aunque existen otras que se polarizan sobre el «tercer saber»; sin embargo, en su opinión, estas últimas se han realizado (al igual que en México) desde perspectivas psicológicas y sociológicas. Una excepción sería la tesis de Huraux-Masselot (2000), quien analiza los efectos de una formación didáctica en las prácticas de los profesores en formación.

por lo tanto, Portugais afirma que debe servir también para estudiar la transmisión del saber didáctico.

3.2.1. *Un doble sistema y una posición dual para el formado*

A decir de Portugais (1995), en el sistema de formación el formado ocupa una doble posición, la de futuro profesor y la de alumno, cuando es alumno la relación con el formador está mediada por la intención de aprender (a enseñar), cuando es enseñante por su intención de enseñar. El formado ocupa las dos posiciones en un mismo tiempo; por ello, se habla de la dualidad del profesor en formación, dualidad que tiene sus efectos en el proceso de formación: lo que dice o transmite el formador, será reflexionado y representado por el formado a partir de su posición de *futuro enseñante*, pero sin poder sustraerse a su posición de *enseñado*. Eso implica que el análisis y desarrollo de cualquier proceso de formación debe tomar en cuenta los dos sistemas donde se ubica el formado, *el sistema didáctico (stricto sensu) y el sistema de formación*.[46]

3.2.2. *Dos sistemas y tres saberes en juego*

Para poner en marcha un sistema de formación existe la necesidad de especificar un saber didáctico (saber 2). Pero, en tanto no es posible transmitir o aprehender un saber didáctico sin referencia, entonces es necesario especificar también un saber matemático (saber 1);[47] sin embargo, la inclusión de estos saberes sólo toma en cuenta una de las posiciones del formado, la de alumno. Para que accione como *futuro profesor*, es necesario otro saber (saber 3) relativo a los conocimientos que construye a partir de su experiencia; distinto del saber matemático y didáctico, es un saber surgido de la experiencia, relacionado con el trabajo didáctico e incluye al saber matemático y al didáctico en una situación de enseñanza.

46 Cuando Portugais menciona al sistema de formación, se refiere a las relaciones entre formador y formado que son mediadas por un determinado saber didáctico; en este caso, la referencia es el saber de la Didáctica de las Matemáticas.

47 Un ejemplo se puede ver en el estudio de Portugais: allí, «el saber 1» son las operaciones aritméticas básicas con sus respectivos algoritmos, y el «saber 2», los errores de los alumnos de escuela elemental.

Un ejemplo de esta estructura es el trabajo sobre los errores (saber 2) que los alumnos cometen en el cálculo de algoritmos básicos (saber 1). En este caso, el formado debe identificar y dar tratamiento didáctico a los errores en una situación real de enseñanza. Para efectuarlo, debe seleccionar el saber matemático, luego el saber didáctico ligado al saber matemático y, posteriormente, a partir de su experiencia, debe construir un saber para trabajar adecuadamente.

Como ha podido apreciarse, entre Portugais, Kuzniak y Houdement existen similitudes, sobre todo en la aceptación de tres tipos de saberes para la formación:

a) Saber matemático (saber 1)
b) Saber didáctico (saber 2)
c) Saber de la experiencia (saber 3)

No obstante las similitudes, dos puntos distinguen la postura de Portugais:

a) *El campo en donde se circunscriben los tres tipos de saberes*. A pesar de sus diferencias, todos los saberes confluyen en la didáctica porque la incorporación de unos y otros está orientada por un objetivo didáctico: gestionar de manera adecuada la enseñanza de un contenido matemático. Los saberes matemático y de la experiencia no tienen existencia significativa si no están relacionados con un concepto u objetivo didáctico. Esto significa que el formado adquiere el saber matemático y de la experiencia orientado por las exigencias del saber didáctico; por esta razón, consideramos que dichos saberes se articulan en el campo de lo didáctico.
b) *La relación entre un contenido matemático, un concepto de la didáctica y un saber de la experiencia*. Se plantea una articulación diferente entre teoría y práctica: una relación de «inclusión», esto es: el saber matemático se incluye dentro de un saber didáctico y ambos se incluyen en la enseñanza para generar un saber de la experiencia. La práctica es, entonces, un segundo momento para la articulación; el primero estaría dado por el encuentro entre los saberes matemático y didáctico, mientras que el segundo por el encuentro de éstos con el saber de la experiencia.

3.2.3. *La didactificación de la didáctica*

Para Portugais (1995), la existencia de dos sistemas[48] se liga con dos contratos distintos:[49] un contrato didáctico y uno de formación. El primero funciona en el sistema didáctico *stricto sensu* donde el formado ocupa la posición de alumno; el segundo, en el sistema de formación cuando el formado ocupa la posición de profesor.

Conforme a la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (1998) y la hipótesis constructivista de la Didáctica de las Matemáticas, se dice que:

> La concepción moderna de la enseñanza demanda al maestro provocar en el alumno las adaptaciones [a la manera constructivista] por una elección juiciosa de «problemas» que él le propone. Esos problemas son elegidos de forma que el alumno pueda aceptarlos y deben hacerle tratar, reflexionar, hablar y evaluar su propio movimiento. Entre el momento en que el alumno acepta el problema como suyo y el que produce su respuesta, el maestro se resiste a intervenir como proveedor de los conocimientos que desea ver aparecer. El alumno sabe bien que el problema ha sido escogido para hacerle adquirir un conocimiento nuevo, pero debe saber también que ese conocimiento está enteramente justificado por la lógica interna de la situación, que puede construir sin llamar a unas razones didácticas. No solamente puede sino debe también, porque no habrá adquirido verdaderamente este conocimiento hasta que sea capaz de ponerlo en obra en situaciones que encontrará fuera de todo contexto de enseñanza y en la ausencia de toda indicación intencional. [Esta] cierta situación es llamada situación adidáctica (Brousseau, 1998; 59).

Con la noción de situación adidáctica como referencia, Portugais construye un dispositivo de formación, una situación que «exige» al formado solucionar un problema que depende de las obligaciones impuestas por la situación y del contenido del seminario.[50] Ese problema deriva de

48 Cabe mencionar que en su estudio, este autor tiene por objetivo experimentar un dispositivo deformación que puede tomarse como una estrategia adecuada para la formación de profesores.

49 Para Brousseau (1998; 60) «El contrato didáctico es la regla del juego y la estrategia de la situación didáctica. Es el medio que tiene el maestro para ponerla en escena. Pero la evolución de la situación modifica el contrato que permite entonces la obtención de situaciones nuevas…».

50 En analogía con la teoría de las situaciones didácticas, el seminario es la situación de acción porque parte de los análisis sobre el funcionamiento y la significación del error de

la no explicación del saber de la experiencia, así como de la ausencia total de consignas para explicar la forma de administrar los errores de los alumnos en situación didáctica. Cuando se niega a explicar el saber de la experiencia, el formador induce un elemento perturbador en la situación: «La formación parte entonces de una súbita *ruptura de contrato,* ruptura constitutiva de la situación a-didáctica de formación…» (Portugais; 1995; 67), necesaria en el funcionamiento del formado, ruptura peculiar porque el formado debe construir el saber de la experiencia basándose en los saberes matemático y didáctico estudiados durante el seminario. En resumen, Portugais plantea la transmisión de tres saberes mediante una *ingeniería de formación*,[51] pero ¿cómo se puede tipificar esta estrategia?

En primer lugar, en la situación de acción (el seminario) se observan estrategias basadas en el mostrar (análisis de protocolos de clase, tareas y manuales), pero sólo ligadas a los saberes matemático y didáctico, por lo que no pueden verse como la estrategia fundamental.

En segundo lugar, debe considerarse que la Teoría de las Situaciones Didácticas explica la transmisión del saber matemático y, cuando se utiliza como referente para la transmisión del saber didáctico, se «enseña» de la misma manera que en la escuela elemental, por lo que sería una estrategia de homología.

Finalmente, el formador sabe que existe un saber didáctico (tratamiento de los errores) adaptado para su transmisión. En este sentido, se utiliza una estrategia de transposición.

De manera que, si se acepta la presencia de las estrategias mencionadas por Kuzniak (1995), sólo faltaría tipificar la estrategia general sugerida por Portugais. Al margen de las estrategias utilizadas en el seminario, sugiere una TRANSPOSICIÓN posible para el saber didáctico o, en sus propios términos, se trata de *didactificar la didáctica*. Aunque como él mismo advierte

> … debe tenerse conciencia de que el saber 2 no está totalmente explorado y que no existe todavía la tradición de enseñanza de la didáctica, lo que

los alumnos. Entre las diversas actividades del seminario se encuentran: análisis de tareas, de pruebas, de protocolos y de manuales escolares.

51 Básicamente una Ingeniería Didáctica tiene cuatro fases: *a)* análisis previos; *b)* diseño de las situaciones; *c)* realización didáctica; y *d)* análisis posteriores. En el estudio de Portugais, se advierte el desarrollo de estas cuatro fases, lo que significa una toma de postura en total correspondencia con la Ingeniería Didáctica.

> implica la imposibilidad, por el momento, de ejercer un control sobre el proceso transpositivo que le concierne... (Portugais; 1995; 66).

En un proceso de transposición del saber didáctico, como el que analiza Portugais, es necesario desarrollar estrategias basadas en el mostrar, en la homología y en la transposición. Mediante esta ingeniería, Portugais muestra que su dispositivo puede preparar a los profesores en formación para construir saberes de la experiencia, puesto que en su opinión, las intervenciones de los profesores en formación (saber de la experiencia) evolucionan mediante el trabajo con su dispositivo.[52]

3.3. *Las praxeologías del profesor*

Otra perspectiva que asume la formación de profesores como objeto de la Didáctica de las Matemáticas es la TAD. En ella se afirma que la «clase» ha sido el objeto de estudio privilegiado por esa didáctica específica, pero que las instituciones con una intención didáctica también deben ser objeto de estudio de esta disciplina. A decir de Chevallard (1994), la formación ha sido un objeto olvidado por los didactas, entre otras razones porque suponen que la relación entre formado y matemáticas no es lo fundamental en la formación de profesores; sin embargo, afirma, en un sistema de formación las relaciones deben ser estudiadas para establecer leyes de funcionamiento o para crear sistemas didácticos nuevos.

Bajo esta lógica puede admitirse que en las instituciones formadoras de docentes existe una intención didáctica y, por ello, un sistema didáctico de formación susceptible de ser estudiado por la Didáctica de las Matemáticas, aunque en la TAD el «estudio» es una noción particular.

52 No obstante esta conclusión, Houdement y Kuzniak (1996; 299) mencionan que «... esta aproximación, que utiliza, sin discutir los resultados de la didáctica de las matemáticas, no parece tomar en cuenta ni la complejidad de los saberes didácticos (...) ni la globalidad de los saberes cuya transmisión está a cargo de los formadores...». En su opinión, la propuesta de Portugais sólo muestra un dispositivo para transmitir el saber didáctico, no así el saber de la experiencia.

3.3.1. *El «estudio» como objeto de la didáctica*

Si una institución es formadora por su intencionalidad didáctica, en la TAD lo didáctico remite al estudio, esto es: «... *lo didáctico* se identifica con el simple hecho de que *alguien (x) estudie alguna cosa (o)*. Lo didáctico es consustancial al estudio, existe *lo didáctico* porque existe el estudio...» (Chevallard, 1998a; 19). Un contrato didáctico es relativo al estudio realizado a través de diferentes situaciones didácticas; por ello, la didáctica es la ciencia del estudio de cualquier objeto.

Si se añade un estudiante (x) al estudio del objeto (o), se forma el sistema didáctico S(x;o). En él caben dos posibilidades: que X sea un investigador y su objeto una pregunta abierta en la comunidad «sabia», o que sea un alumno y su objeto sea *a priori* una «respuesta» elaborada para una tarea problemática (Chevallard, 1998b; 1). En el segundo caso aparece otro elemento del sistema didáctico: el director de la investigación *(y)*, así se forma un *sistema didáctico de ayuda, S(x; y; o)* en donde Y, en tanto profesor de matemáticas, ayuda al alumno a estudiar el objeto.

En tanto *director de estudio*, un profesor podrá revelarse «adecuado», «eficaz» o «disfuncional», no por sus características individuales, sino por la formación que ha recibido. Esto significa que los profesores no son sujetos de estudio como personas o individuos, sino como representantes de las prácticas institucionales que desarrollan. Entonces, «... *hay un proceso didáctico (relativo a las matemáticas)* cada vez que alguien *estudia matemáticas* o cada vez que alguien *ayuda a otro u otros a estudiar matemáticas*...» (Chevallard, *et al*, 1998; 57), y cuando surge un sistema didáctico *S(x; y; o)*, el didacta puede y debe estudiarlo para establecer sus leyes de funcionamiento o para crear sistemas didácticos nuevos.

Tanto para un alumno como para un investigador la palabra «estudio» engloba las nociones de enseñanza y aprendizaje, es decir, la enseñanza aparece como un medio, como ayuda para el estudio de un objeto matemático. En general, el «estudio» son todas las actividades que se realizan en una institución para resolver las tareas matemáticas planteadas sin importar que el estudio se desarrolle en el ámbito escolar o en otra institución social, pues, tal y como lo señala Bosch (*et al*, 2003; 84): «... hay estudio en todas las instituciones de la sociedad cuando se manipula un saber establecido o en vías de establecerse...»

En el caso de los alumnos, el estudio alude a las acciones para cumplir con las tareas matemáticas planteadas; en el del investigador,

es todo lo hecho para aportar respuestas a las preguntas planteadas en el campo científico. De la misma manera, un profesor en formación estudia un objeto didáctico para dar respuesta a ciertas tareas didácticas, mientras que el didacta realiza el estudio cuando busca respuestas para problemas didácticos aún sin solución. En otros términos, las investigaciones realizadas en el seno de la didáctica son procesos de estudio efectuados por los investigadores sobre un objeto didáctico, y la formación de profesores es un proceso de ayuda al «estudio» de dicho objeto didáctico.

Por otra parte, en la enseñanza de las matemáticas el *estudio* es una noción integradora que permite analizar el trabajo del profesor de matemáticas y el del alumno que las aprende.[53] Esto es así porque comúnmente en la escuela e investigación, el *estudio* es una actividad colectiva que precisa la ayuda de uno o varios directores. Si se acepta que en la formación de profesores existen procesos de *estudio* de un objeto didáctico, el formador es un director que ayuda a otro(s) a estudiar un saber didáctico ligado a las matemáticas.

Por su parte, el formado *estudia* las respuestas ya elaboradas a la pregunta genérica: «¿cómo enseñar matemáticas?». Sin embargo, cabe preguntarse: si en el sistema didáctico es indiscutible la naturaleza del objeto matemático, ¿cuál es la naturaleza del objeto a estudiar en el sistema de formación?

3.3.2. *La formación, entre los saberes y las praxeologías*

Como se ha mencionado, para Chevallard (2001) las escuelas para alumnos y para profesores son escuelas que crean y difunden normas para la vida (en el primer caso) y didácticas (en el segundo). Estas normas toman la forma de praxeologías, organizaciones praxeológicas o simplemente de organizaciones (matemáticas o didácticas). Las normas son praxeologías y no saberes porque no es posible decidir *a priori* lo que es un saber: siendo que desde la TAD el proceso de canonización

53 En esta perspectiva también se piensa que la noción de «estudio» produce un cambio fundamental en la visión sobre los roles del alumno y el profesor. Esto es así porque no se considera al profesor sólo como el enseñante ni a los alumnos como meros sujetos de un proceso de aprendizaje: la actividad matemática no aparece como dependiente de la voluntad del profesor, sino que su desarrollo adquiere condicionantes independientes de los actores (Chevallard, *et al*, 1998; 202).

de los saberes es desigual y prolongado en el tiempo, lo importante no es entonces describir los saberes, sino las invariantes de las prácticas humanas (praxeologías) realizadas en distintas instituciones.

Esta idea reposa sobre un postulado fundamental de esta teoría, a saber:

> ...[que]toda acción humana procede de una praxeología, admitiendo que esta praxeología pueda estar en curso de elaboración, o también, que su construcción se haya detenido –puede estar a la escala de una vida humana o institucional, en un estado de incompletud o de desigual desarrollo.... (Chevallard, 1997; 6).

Dicho postulado subraya la relación entre las prácticas humanas (praxeologías) y el saber: al cumplir una acción —aun la más sencilla—, se pone en marcha una praxeología; ahora bien, si en ésta se reconoce, aunque sea mínimamente, la presencia de un saber, entonces puede concluirse que toda acción procede de un saber; que los saberes, en tanto praxeologías, siempre guían y dan forma a los actos de los individuos.

Para reconocer la presencia de un saber en una praxeología, debe considerarse que en su origen siempre se encuentra una o varias preguntas, su *razón de ser*: toda praxeología es la respuesta a una pregunta que, por lo general, se expresa mediante formulaciones del tipo: *¿cómo hacer para...?*

Cuando un profesor realiza una actividad que le permite responder la pregunta «¿cómo hacer para enseñar un contenido matemático?», pone en marcha una praxeología didáctica, y cuando la acción ha sido cumplida, se puede presumir que el sujeto tiene un saber. En otras palabras, una «... praxeología permite cumplir una tarea t de un cierto tipo de tareas T, mediante una técnica τ...» (Chevallard, 1997; 5), que es una «manera de hacer» idónea y que podrá variar en el tiempo, así como de institución en institución. Por ejemplo, cuando un profesor en formación se pregunta «¿cómo identificar los saberes sobre las fracciones que tiene un alumno?», se está planteando una *razón de ser* para una praxeología didáctica y, en dicha pregunta, se observa la necesidad de resolver una tarea (t) que pertenece a un cierto tipo de tareas (T) mediante una técnica apropiada τ, que puede ser una entrevista de tipo clínico.

Pero, si para resolver esa tarea se considera sólo el tipo de tareas y la técnica [T/ τ], se obtiene un *saber-hacer* mediante el cual se cumple la tarea, pero no se justifica la técnica ni se le interpreta a la luz del problema. El *saber-hacer* sólo es una parte de la praxeología pues, si se presume que hay saber, la técnica utilizada debe aparecer como resultado de una tecnología (θ), de un discurso razonado, de un conjunto de descripciones y explicaciones elaboradas para explicar y justificar la técnica.

Además, debe aparecer la teoría (Θ) tanto para dar sentido a los problemas planteados, como para interpretar las técnicas y fundamentar el discurso tecnológico. Solamente con la unión de estos cuatro elementos se forma una organización praxeológica «completa» [T /τ / θ/ Θ] con un «bloque» práctico–técnico [T /τ] donde se presume el *saber-hacer*, y uno tecnológico-teórico [θ / Θ] donde se presume el *saber*. Una praxeología «completa» resulta de la relación entre el *saber-hacer* y el *saber,* de la *praxis* con el *logos*; por ello, el saber en la TAD se refiere a una organización praxeológica «completa», a pesar de que, cuando se habla de *saberes*, comúnmente se alude al saber, olvidando el *saber-hacer*. Pero ¿cuál es la naturaleza de las praxeologías del profesor? A esta cuestión se dedican los siguientes apartados.

3.3.3. *Organizaciones matemáticas y didácticas*

Un principio básico de la TAD sostiene que el saber matemático se estudia para dar respuesta a cuestiones problemáticas,[54] pero el producto de ese proceso de estudio también es parte de la actividad matemática, existe entonces una relación entre la actividad matemática (proceso de estudio) y saber matemático (producto), esto es, las matemáticas son objetos construidos y actividades institucionales de manipulación de dichos objetos empero, cuando se piensa en las matemáticas como producto, frecuentemente se afirma que su construcción sólo se realiza mediante la solución de ciertos tipos de problemas, sin embargo,

> ...el matemático no aspira únicamente a plantearse buenos problemas y resolverlos, sino que pretende, además, caracterizarlos, delimitar y clasificar los problemas en «tipos de problemas», entender, describir y caracterizar las técnicas que utiliza para resolverlos hasta el punto de controlarlas y normalizar su uso, se propone establecer las condiciones bajo las cuales éstas funcionan o dejan de ser aplicables y, en última instancia, aspira a construir argumentos sólidos y eficaces que sostengan la validez de sus maneras de proceder... (Bosch, *et al,* 2003; 85).

54 Desde esta postura se considera que hacer matemáticas no siempre es resolver problemas; por ejemplo (...), se pueden usar matemáticas de manera rutinaria sin que aparezca problematicidad o estudio...» (Bosch, *et al*, 2003; 84).

Cuando el trabajo del investigador ha concluido, el conocimiento matemático es un producto estructurado en un doble nivel: el de la *praxis* que incluye *tipos de tareas* y *técnicas* que permiten resolverlas y; el del *logos* que incluye argumentos (tecnologías) que justifican la validez de las técnicas y elementos teóricos que dan sentido a las tareas planteadas. Estos dos niveles forman una *praxeología matemática* (OM) que es diferente de la «simple» práctica porque integra al «saber hacer» (*praxis*) con el «saber» *(logos*), por esta razón, lo que comúnmente se designa como «saber matemático» no es otra cosa que una praxeología o una organización matemática.

Desde esta perspectiva «hacer matemáticas» es lo mismo que utilizar una praxeología matemática para resolver ciertas tareas y, «estudiar matemáticas» consiste en construir o reconstruir ciertos elementos de una praxeología matemática para dar respuesta a una tarea. Sin embargo, una organización matemática no surge de manera instantánea ni acabada, es el resultado de un proceso largo y complejo en donde se mezclan dos aspectos del trabajo matemático: el proceso de estudio y la praxeología matemática, ambos inseparables porque una OM no puede existir sin un proceso de estudio que la genere y el «estudio» no puede existir sin una OM. Pero lo más importante es que existen acciones que permanecen más allá de factores temporales, culturales, sociales o individuales. Estas acciones invariantes permiten construir un modelo del proceso de estudio basado en los *momentos didácticos*. Dichos momentos no configuran una secuencia ni se desarrollan de manera aislada, pues cada uno puede ser planteado en distintas intensidades, tiempos, ocasiones o de manera simultánea. En el modelo del *proceso de estudio* se integran seis *momentos didácticos* (Chevallard, 1998; 48-50):

- *Momento del estudio:* primer encuentro con la praxeología en juego.

- *Momento de la exploración* del tipo de tareas (*Ti)* y de la elaboración de una técnica (τ) relativa a este tipo de tareas.
- *Momento de la constitución del entorno tecnológico-teórico:* en relación con los otros momentos aunque en las estrategias tradicionales se le ubica como primer momento.
- *Trabajo de la técnica*: debe mejorarse la técnica volviéndola más eficaz y fiable y acrecentar la maestría que se tiene de ella.
- *Momento de institucionalización:* precisa «exactamente» lo que es la praxeología elaborada, distinguiendo los elementos integrados.
- *Momento de la evaluación:* verifica lo que vale y se ha aprendido.

Bajo la noción de momento didáctico, *el estudio* consiste en «vivir» los diferentes momentos didácticos o *ayudar* a los alumnos a «vivir» esos momentos. Empero, si tomamos en cuenta que:

> …toda acción procede de una praxeología admitiendo que esta praxeología pueda estar en curso de elaboración, o que su construcción se haya detenido (…), en un estado de incompletud o de desigual desarrollo, con una técnica apenas esbozada, una tecnología incierta, una teoría inexistente (Chevallard, 1997; pp. 6-7)…

podemos decir que en el proceso de construcción matemática aparecen dos praxeologías: una matemática (hacer matemáticas) y una didáctica (*estudiar* matemáticas). Cuando un alumno *estudia* una praxeología matemática o un profesor ayuda a otra persona a estudiarla, ambos utilizan una praxeología didáctica. La del alumno es «discente» y la del profesor es «docente».[55] Las praxeología didácticas también se estructuran en dos niveles: el técnico-práctico y el tecnológico-teórico, sin embargo éstas no tienen autonomía puesto requieren al menos una praxeología matemática de referencia, esta codeterminación es acotada de la siguiente manera:

> …las organizaciones «transmisoras», es decir, didácticas, se configuran de una manera vinculada a la estructura que hay que transmitir. En otros términos, las organizaciones didácticas dependen fuertemente de las OM por

55 Las praxeologías didácticas «docentes» son las relevantes para este trabajo, por esta razón en lo sucesivo mencionaremos praxeologías (u organizaciones) didácticas, para referirnos a las «docentes».

> enseñar, por esta razón, la enseñanza de las OD debe tomar en cuenta su relación con las organizaciones matemáticas… (Chevallard, 2001; 3).

Hacer didáctica consistiría, entonces, en utilizar una praxeología didáctica para responder a una cuestión (didáctica), mientras que *estudiar* didáctica consistiría en reconstruir varios elementos de una praxeología didáctica para resolver una tarea importante en beneficio de una institución determinada. Las praxeologías docentes son el «saber didáctico» fundamental en la formación de profesores, toda vez que el estudiante *hace* didáctica cuando utiliza una OD y, por otro lado, *estudia* didáctica cuando reconstruye una OD; entonces, tenemos una práctica humana (la del formador), una *praxeología de formación.*

3.3.4. *Las praxeologías docentes o las tareas para el profesor*

Las praxeologías del profesor son tanto construcciones históricas como producto de normatividades institucionales múltiples. Una primera fuente de estas praxeologías es el proceso normalizador ejercido por el sistema escolar. Las escuelas normales son otra fuente en virtud de que allí se enseña «a enseñar» y es donde se reinterpretan las praxeologías que el sistema escolar pone a circular. Una tercera fuente es la actividad de los profesores innovadores, pues son quienes tratan de imponer normas opuestas a las del sistema escolar. Finalmente, la cuarta fuente sería la investigación educativa, particularmente la didáctica.[56] Las praxeologías surgidas a partir de esta última son las que interesan particularmente, por la búsqueda de los tipos de tareas que desde la didáctica se definen para el profesor.

Al respecto, Chevallard (1994) señala que los cambios políticos, económicos, sociales, culturales, epistemológicos, formativos y didácticos, han obligado a que el sistema de tareas del profesor esté en constante evolución, razón por la cual deba reinventarse periódicamente. No obstante, el mismo autor considera que, en una primera aproximación, puede verse que este sistema de tareas está organizado en torno de dos categorías dependientes una de la otra.

56 A decir de Chevallard (1999; 5), en la investigación se refugian los tránsfugos de la enseñanza; por esta razón, es usual observar en los investigadores una actitud poco crítica respecto de las praxeologías que surgen de otras fuentes.

Una primera categoría en donde se contemplan los siguientes tipos de tareas:

- Tareas relativas a la concepción de los dispositivos de estudio
- Tareas relativas a la organización de los dispositivos de estudio[57]
- Tareas relativas a la gestión de sus respectivos entornos.

Una segunda categoría donde se incluyen:

- Tareas de ayuda al estudio
- Tareas de dirección de estudio y de enseñanza[58]

En correspondencia con estas categorías, la primera tarea del profesor consiste en determinar las praxeologías matemáticas incluidas en el programa de estudios, precisar el contenido, los tipos de tareas contenidos y la profundidad de los componentes técnico, tecnológico y teórico. La segunda tarea consiste en dirigir el estudio de una praxeología matemática en una clase concreta gestionando, para ello, los momentos didácticos del proceso de estudio. Sin embargo, las tareas descritas son las del profesor y no necesariamente son idénticas a las de un profesor en formación: en el caso del futuro enseñante se pretende que construya técnicas para resolver tipos de tareas hasta después de su formación. Para su caso, se sugieren los siguientes tipos de tareas:[59]

1. Reorganizar los conocimientos matemáticos, el aprendizaje de nuevos saberes y la reflexión epistemológica sobre esos conocimientos y su funcionamiento.
2. Comparar las diferentes formas de enseñanza, presentar ingenierías, explicar los obstáculos encontradas en la enseñanza y estudiar las regularidades de los aprendizajes.
3. Analizar documentos pedagógicos y materiales escolares.

57 Se toma como dispositivo la componente material de la técnica y no a su componente práctica (Chevallard, 1994; 42).

58 Desde la TAD, estos tipos de tareas deben cruzarse con la estructura tricotómica del territorio del profesor, tríada formada por el territorio (sistema escolar), terreno (escuela) y el terruño (la clase).

59 En Artigue (1995) pueden observarse tipos de tareas similares para la formación de profesores de secundaria.

4. Análisis puntuales de secuencias de enseñanza y de estudios *a priori* de situaciones
5. Análisis de prácticas profesionales con observación directa de clases.
6. Diseñar y construir secuencias de clase para realizar una práctica profesional dirigida por el tutor o bajo la guía de «autobservaciones» y «autoanálisis» (Butlen y Peltier, 1994; 15).

Pero también las praxeologías didácticas tienen diferentes niveles de especificidad, las hay en el nivel pedagógico (¿cómo enseñar?), disciplinar (¿cómo enseñar matemáticas?), de las áreas (¿cómo enseñar aritmética?), los sectores (¿cómo enseñar los números racionales?), los temas (¿cómo enseñar las fracciones?) y en las cuestiones puntuales (¿cómo enseñar la fracción como cociente?)[60] (Chevallard 2002ª y 2002b).

3.3.5. *Praxeologías docentes, formación y transposición*

Como se ha señalado en los primeros apartados, Brousseau (2000) afirma que el problema de la relación entre didáctica y formación se refleja en la dificultad de seleccionar saberes que pudieran constituir una «didáctica para principiante». Esta idea es sostenida también por la aproximación «cognitiva» y por algunas posturas de la «aproximación antropológica».

El propósito principal en estas perspectivas es detectar los saberes o conocimientos que requiere un profesor y pensar después en cómo deben transmitirse, aunque en estas posturas se advierte la dificultad para explicar la manera de transmitir esos saberes, sobre todo si se considera la dicotomía entre saberes teóricos y prácticos o de la experiencia. De esta dicotomía surge precisamente la discusión respecto de tomar o no la formación de profesores como objeto de estudio de la Didáctica de las Matemáticas.

60 En cada nivel descrito, además de praxeologías didácticas, también hay praxeologías matemáticas. Justo por esta dualidad, se habla de la codeterminación de las OD y las OM. También por ello, para Chevallard es imposible reconstruir praxeologías didácticas sin referencia a las praxeologías matemáticas; en otros términos, para este autor no es posible encontrar tipos de tareas del profesor que no contengan una referencia a lo matemático. De ahí su idea de que la formación de profesores de matemáticas, en tanto reconstrucción de OD, debe ser un objeto de estudio de la Didáctica de las Matemáticas.

En contraste, Chevallard afirma que la actividad matemática debe ser el objeto de estudio de la «aproximación epistemológica», que lo matemático es una actividad y un producto de esa actividad, un saber estructurado derivada de dicha actividad y, unidos, forman una praxeología, una práctica humana, una *praxis* que incluye un *logos* para hacerla comprensible y justificable. Por esta razón, señala, las escuelas no deben transmitir sólo el saber matemático estructurado: deben enseñar también las prácticas humanas ligadas históricamente a la producción de ese saber.

En analogía con lo anterior, los saberes sobre la enseñanza construidos en la Didáctica de las Matemáticas son una actividad didáctica y un saber estructurado producto de esa actividad, y lo importante no es enseñar a los profesores en formación sólo saberes estructurados, sino también debe enseñárseles las prácticas humanas que han producido dichos saberes; en otros términos, la pregunta ¿qué saberes o conocimientos deben transmitirse a los profesores en formación?, puede ser sustituida, desde la lógica de la TAD, por: ¿cuáles son las praxeologías que un profesor en formación debe reconstruir? En lugar de preguntarse sobre los conocimientos y sobre las estrategias para su transmisión, la TAD se pregunta por las praxeologías que han generado técnicas para la enseñanza de las matemáticas; de determinada área; de un sector del área; de un tema del sector; de una cuestión puntual o de un tema.

Ahora bien, si fuese posible identificar esas praxeologías didácticas podrían ser el «saber a enseñar» y la estrategia de formación ya que en una OD se incluye la *praxis* y el *logos* y su reconstrucción partiría de una «razón de ser» de una praxeología docente.[61] Así, la actividad generada por un saber y el saber producido, serían parte de una misma práctica razonada y comprensible, de una praxeología.

En síntesis, tomar a las praxeologías como elementos para formar profesores no genera una respuesta simple: es necesario que las praxeologías incluidas en la formación estén ligadas a la actividad matemática, y también que su especificidad sea coherente con el objeto matemático de referencia y que se considere la naturaleza de la praxeologías de *estudio*.

61 A decir de Chevallard, la formación de profesores debe estar guiada por «preguntas cruciales», por aquellas que resultan fundamentales a los formados y no a los formadores, esto permite evadir la «monumentalización» de las nociones didácticas; los formados sólo conocen las nociones sin poder realizar actividades con o a partir de ellas.

Una vez subrayada la diferencia entre la TAD y las perspectivas que priorizan las noción de saber o conocimiento del profesor, sólo resta contestar la siguiente cuestión: en tanto prácticas, ¿las praxeologías son susceptibles de transmitirse, enseñarse o de transponerse?

Una postura contraria a la idea de transposición didáctica postula el problema de la formación como una simple transmisión de saberes y cuando se habla de la transmisión se piensa que un saber es un objeto enteramente material o simbólico que puede ser «transportado» de un lugar a otro.[62] Contra esta idea, la transposición niega la posibilidad de transmitir una praxeología y postula su reconstrucción o recreación en un ambiente nuevo cuya ecología puede ser diferente al ambiente en donde se originó.

La reconstrucción y recreación de las praxeologías docentes es el problema fundamental de la *transposición del saber didáctico* o de la *transposición de las praxeológicas didácticas* en la formación de profesores. Cuando se piensa en transponer una praxeología docente se habla reconstruirla en las diferentes instituciones formadoras, un ejemplo de algunos eslabones de dicha transposición serían los siguientes.

En la esfera «sabia» se producirían praxeologías didácticas sobre las matemáticas convertidos y se presentarían como saberes estructurados: la modelación del rol del profesor y los estudios que exploran las praxeologías espontáneas de los profesores serían ejemplos de ello. En el ámbito noosférico se seleccionarían las praxeologías didácticas adecuadas para una institución en particular. En el ámbito de los formadores se reconstruirían las praxeologías propuestas en el «texto del saber», para ello el formador tendría que considerar las condiciones de sus alumnos y la naturaleza de los objetos matemáticos de referencia.

Finalmente, puede decirse que la pregunta sobre la formación de los profesores es una cuestión que deviene «razón de ser» para una organización praxeológica didáctica en donde se incluyan las siguientes preguntas: ¿cómo enseñar a «hacer» matemáticas? ¿Cómo dirigir un proceso de estudio relativo a las matemáticas? Ambas son cuestiones que tienen relación con los objetivos de la didáctica de las matemáticas, así como con la comprensión y el mejoramiento de los procesos de difusión de las organizaciones matemáticas. En consecuencia, la

62 Este supuesto, afirma Chevallard (1997), es el síntoma por excelencia de la reducción pedagógica de lo didáctico, puesto que, desde la perspectiva pedagógica, el destino del saber es sólo una preocupación tangencial.

praxeología de formación es un objeto de investigación y de desarrollo que debe estar a cargo de la didáctica de las matemáticas.

Por otro lado, no es posible olvidar la codeterminación entre organizaciones matemáticas y didácticas. Afirmar la unidad epistemológica entre las componentes de las praxeologías es una respuesta a las posturas de Kuzniak y Tanguy sobre las diferencias entre el saber profesional y otros saberes del profesor, diferencias que en su perspectiva impiden ver el problema de la transmisión de los saberes de enseñanza como objeto de la didáctica.

Contra esta idea puede decirse que «...la didáctica es la ciencia de la difusión de los saberes (y, más generalmente, de las organizaciones praxeológicas) en el seno de las sociedades...» (Chevallard, 1997; 9), y la formación de profesores, en tanto institución donde se difunden y crean praxeologías docentes, es un objeto que debe ser estudiado en el seno de la Didáctica de las Matemáticas.

Conclusiones

Tal como se planteó al inicio de este trabajo, nuestro objetivo fue analizar si, desde el campo de la investigación, se han generado herramientas conceptuales para explicar y dar pertinencia al desarrollo de la docencia, específicamente en el ámbito de la formación de profesores. En un contexto donde se ha privilegiado el desarrollo de las «competencias para enseñar», la pregunta guía tuvo necesariamente que ver con la existencia de conceptualizaciones más «finas» que la noción de competencias, ya sea para que las nociones didácticas fuesen el referente principal de la formación, o bien, para que permitieran comprender con mayor profundidad el desarrollo de las competencias docentes.

Una vez realizado este recorrido por la Didáctica de las Matemáticas, podemos plasmar algunas ideas de cierre.

- La relación entre didáctica y formación de profesores no es una preocupación reciente de los investigadores en didáctica de las matemáticas: la reflexión sobre dicha relación se ha efectuado tanto desde perspectivas que ponen en el centro al concepto de transposición, como por aquellas que asumen la existencia de conocimientos propios del enseñante.

- A pesar de que estas perspectivas tienen un primer objeto de estudio diferente —los aprendizajes del alumno en la perspectiva «cognitiva», y la actividad matemática en la «epistemológica»—, ambas postulan a la formación de profesores (para la enseñanza de las matemáticas) y sus problemas como un objeto de estudio del campo de la Didáctica y, por ende, como objeto cuyo desarrollo depende de las aportaciones de la investigación.
- En coherencia con el postulado compartido, ambas perspectivas han generado numerosas construcciones conceptuales para explicar y promover el desarrollo de la formación de profesores: parte de esta trama conceptual construida, son nociones como: conocimientos del profesor, praxeologías docentes, didáctica para principiante, conocimiento didáctico del contenido matemático, etcétera.
- Debe destacarse que en todas estas nociones no se hace referencia sólo al conocimiento «teórico», sino también al desempeño de los profesores en formación. En unos implícitamente y en otros de manera explícita, pero todos ellos consideran la importancia del «saber» como del «saber hacer».
- A partir de dichos constructos conceptuales se experimentan mecanismos de formación que han dado lugar a propuestas para el desarrollo, adquisición o transposición de los conocimientos o praxeologías en situación, entre ellas: las estrategias de formación de Kuzniak; las ingenierías de formación de Portugais; los componentes de estática y dinámica de Blanco; la estrategia de formación basada en las «preguntas cruciales» de Chevallard; y el modelo de Desarrollo Profesional de Ball.
- Finalmente, una reflexión inminente surge de la necesidad de determinar si estos conceptos generados en la Didáctica de las Matemáticas pueden coadyuvar a pensar y desarrollar la formación de profesores polivalentes, o de aquellos cuyo objeto de trabajo sea la enseñanza de otra disciplina. Revisar si estos conceptos nos permitirían hablar de «lo didáctico» más que de la Didáctica de las Matemáticas, es una cuestión a la cual deberán responder los diferentes campos didácticos y de la formación de profesores.

Referencias bibliográficas

Artigue, Michéle (1995), «El lugar de la didáctica en la formación de profesores», en: *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Editorial Iberoamérica, México, pp. 7-23.

Ball, D. L. (1990), «Prospective Elementary and Secondary Teachers. Understanding of Division», en: *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 21, núm. 2, EE UU, pp. 132-144.

Ball, D.L., Thames, M.H. y Phelps, G. (2008), «*Content knowledge for teaching: What makes it special?*», en: *Journal of Teacher Education,* 59 (5), pp. 389-407.

Blanco Nieto, Lorenzo J. (1996), «Aprender a enseñar matemáticas: tipos de conocimiento», en: *El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. Cuestiones desde la Educación Matemática*. Comares, Granada, España, pp. 199-221.

Bosch, Mariana e Yves Chevallard (1999), «La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique», en: *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19/1. La pensée sauvage, Grenoble, Francia, pp. 77-123.

Bosch, Mariana y Joseph Gascón (2002), «Organiser l'étude 2. Théories & Empiries», en: *Actes du 11e École d'Été de Didactique des Mathématiques* (Versión electrónica).

Bosch, Mariana, Lorena Espinoza y Joseph Gascón (2003), «El profesor como director de procesos de estudio: análisis de organizaciones didácticas espontáneas», en: *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 23/1. La pensée sauvage, Grenoble, Francia, pp. 79-135.

Bravo Tapia, José María, *et al* (1999), «La formación de profesores de matemáticas como actividad investigativa en Matemática Educativa», en: *Memorias del VII Simposio Internacional en Educación Matemática ELFRIEDE WENZELBURGER*. Editorial Iberoamérica, México.

Brousseau, Guy (1986), *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse d'éta, Université de Bordeaux 1, Francia.

_____ (1995), «L'enseignant dans la Théorie des situations didactiques», en: *VII École et Université d'Eté de Didactique des Mathématiques.* Actes de l'École d'Eté, 22-31 de agosto de 1995, pp. 3-45.

_____ (1998), *Théorie des situations didactiques.* Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balachef, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfiled. La Pensée Sauvage, Grenoble, Francia.

_____ (2000), «Educación y didáctica de las matemáticas», en: *Revista Educación Matemática*, vol. 12 núm. 1. Editorial Iberoamérica, México.

Butlen, Denis y Marie-Lise Peltier (1994), *Enseigner la didactique des mathématiques aux futurs professeurs d'école*. Document de travail pour la formation des enseignants. Université Paris 7-IREM, Francia.

Carpenter, T. Fennema, E. Peterson, P. & Carey D. (1988), «Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic», en: *Journal for Research in mathematics Education,* 19 (5), pp. 385-401.

Carrillo, José, Moisés Coriat y Hélia Oliveira (1998), »Teacher Education and investigation into teachers' knowledge», en: *On research in teacher Education. From a Study of Teaching Practices to Issues in Teacher Education. First Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (CERME 1), 27 a 31 de agosto, Osnabrück, Alemania, pp. 99-145.

Chevallard, Ives (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée Sauvage, Grenoble, Francia.

_____ (1994), «Nouveaux objets, nouveaux problèmes en didactique des mathématiques», en: *Vingt ans de didactique des mathématiques en France.* La pensée sauvage, Grenoble, Francia, pp. 313-320.

_____ (1997), *Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique.* Communication au Colloque International Savoirs scolaires, interactions didactiques et formation des enseignants, 28 a 30 de abril, Marsella, Francia.

_____ (1998a), «Familière et problématique, la figure du professeur», en: *Cinq études sur le thème de l'enseignement.* La Pensée Sauvage, Grenoble, Francia, pp. 17-54.

_____ (1998b), *Sur l'inadéquation de la formation première des professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire français.* Texte rédigé en vue de la conférence préparatoire á ICMI Study on the Teaching and Learning of Mathematics at University Level, 8 a 12 de diciembre, Singapur.

_____ (1999a), «La recherche en didactique et la formation des professeurs: problématiques, concepts, problèmes», en: *Actes de la Xe École d'Été de Didactique des Mathématiques,* Houlgate, Francia.

_____ (1999b), «L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique», en: *Recherches en Didactique des Mathématiques,* vol. 19 (2), La Pensée Sauvage, Grenoble, Francia, pp. 221-226.

_____ (2000), *Individualisation de la formation ou apprentissage collectif des savoirs?* Notes pour un exposé à la libraire Païdos, Marsella, Francia (en línea).

_____ (2001), «Aspectos problemáticos de la formación docente» (en línea)

XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas (SI-IDM), Huesca, España.

_____ (2002a), «Organiser l'étude. 1. Structures & Fonctions», en: *Actes du 11e École d'Été de Didactique des Mathématiques* (versión electrónica).

_____ (2002b), «Organiser l'étude. 3. Ecologie & Régulation» en: *Actes du 11e École d'Été de Didactique des Mathématiques* (versión electrónica).

Chevallard, Ives, Marianna Bosch y Josep Gascón (1998), *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. SEP, Cooperación Española, México.

Civil, Marta (1996), «Pensando sobre las matemáticas y su enseñanza: una experiencia con estudiantes para profesores de primaria», en: *El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. Cuestiones desde la Educación Matemática*. Comares, Granada, España, pp. 173-197.

Clame (1997), Actas de la Undécima Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, México.

Contreras, Luis Carlos (1999), *Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva, España.

Contreras, Luis Carlos y Carrillo José (2000), «Formación inicial de los maestros y resolución de problemas», en: *La Gaceta*, vol. 3, núm. 6 (versión electrónica). Universidad de Huelva, España, pp.1-11.

Contreras, Luis Carlos (2001), «Una experiencia en la formación inicial de maestros en España, en el ámbito de la Educación Matemática», en: *Educación en Ciencias*, vol. 4 núm. 12. Almería, España (versión electrónica).

Cooney, Thomas J., Barry E. Shealy y Bridget Arvold (1998), «Conceptualizing belief de structures of preservice secondary mathematics teachers», en: *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 29, núm. 3, EE UU, pp. 306-333.

Coppe, Sylvie, Christiane Rolet y Claude Tisseron (2002), «Etude de routines et régulations dans la pratique professionnelle d'un professeur des écoles», en: *Actes du 11e École d'Été de Didactique des Mathématiques* (versión electrónica).

D'amore, Bruno, Juan Díaz Godino y Martha I. Fandiño Pinilla (2008), *Competencias y Matemática*. Didácticas Magisterio, Bogotá, Colombia.

Douady, Régine (1995), «La ingeniería didáctica y la evolución de su relación con el conocimiento», en: *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.* Editorial Iberoamérica, México, pp. 61-96.

Ensor, Paula (2001), «From preservice mathematics teacher education to beginning teaching: A study in recontextualizing», en: *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 32, núm. 3. EE UU, pp. 296-320.

Fennema, E. y Loef, M. F. (1992), «Teachers' knowledge and is impact», en: *D. A. Grows Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Macmillan, Nueva York, EE UU.

Fregona, Dilma (1999), «La didáctica de la matemática en la formación de profesores de matemáticas», en: *Revista Educación Matemática*, vol. 11, núm. 2. Editorial Iberoamérica, México.

Gellert, Uwe (1999), «Prospective Elementary teacher's comprehension of mathematics instruction», en: *Education Studies in Mathematics. An international Journal* vol. 37, núm. 1, Holanda, pp. 23-43.

Gómez, Pedro (2001), «Conocimiento didáctico del profesor y organizadores del currículo en matemáticas», en: *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI,* vol. 2 (en línea). Grupo Editorial Universitario, Granada, España, pp. 1245-1258.

Houdement, Catherine (1995), *Projets de formation des maîtres du premier degree en mathématiques: programmation et stratégies.* Thèse de doctorat. IREM VII, París, Francia.

Houdement, Catherine y Alain Kuzniak (1996), «Autour des stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques», en: *Recherches en Didactique des Mathématiques,* vol. 16/3. La Pensée Sauvage, Grenoble, Francia, pp. 289-322.

_____ (2000), «Formation des maîtres et paradigmes géométriques», en: *Recherches en Didactique des Mathématiques,* vol. 20/1. La Pensée Sauvage, Grenoble, Francia, pp. 89-15.

Huraux-Masselot, Pascal (2000), *De la formation initiale en didactique des mathématiques (en centre I.U.F.M.) aux pratiques quotidiennes en mathématiques, en classe, des Professeurs d'Ecole (une étude de cas)*. Thèse de Doctorat. Université Paris 7, Francia.

Kuzniak, Alain (1994), *Etude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les formateurs de maîtres du premier degré.* Thèse de doctorat, IREM VII, París, Francia.

Mewborn, Denise S. (1999), «Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers», en: *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 30, núm. 3, EE UU, pp. 316-341.

Neyret, Robert (1995), *Contraintes et déterminations des processus de formation des enseignants: nombres décimaux, rationnels et réels dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.* Thèse de Doctorat, Université Joseph Fourier-Grenoble 1, Francia.

Nesbit Vacc, Nancy y George W. Bright (1999), «Elementary preservice teacher's

changing beliefs and instructional use of children's mathematical thinking», en: *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 30, núm. 1, EE UU, pp. 89-110.

Peltier, Marie-Lise (1995), *La formation initiale en mathématiques des professeurs d'école: «entre la conjoncture et lëternité» Etude des sujets de concours de recrutement et contribution á la recherche des effets de la formation sur les professeurs stagiaires*. Thèse de doctorat. I'IREM Paris VII.

Pézard, Monique (1985), *Une expérience d´enseignement de la proportionnalité aux élèves instituteurs*. Thèse de 3éme cycle, Université de Paris 7.

Portugais, Jean (1995), *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Exploration Peter Lang, Suisse.

Portugais, Jean y Jean Brun (1994), «De futurs instituteurs formés á la didactique des mathématiques ? Un étude de cas», en: *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. La pensée sauvage, Grenoble, Francia, pp. 283-290.

Sierra, Modesto y Luis Rico (1996), «Contexto y evolución histórica de la formación en Matemáticas y su Didáctica de los profesores de primaria», en: *El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. Cuestiones desde la Educación Matemática*. Comares, Granada, pp. 39-62.

Simon, M. A. (1990), «Prospective elementary teachers? knowledge of division», en: *Proceeding Fourteenth PME Conference*. México.

Simon, M. A. (1993), «Prospective Elementary teachers knowledge of division», en: *Journal of Researches in Mathematics Education,* vol. 24, núm. 3. EE UU, pp. 233-254.

Shulman, L.S. (1986), «Paradigms and research program in the study of teaching: A contemporary perspective, en: M.C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching*, Macmillan, New York.

Tanguy, Lucie (1995), «Questions de sociologue aux didacticiens sur les savoirs professionnels et leur enseignement», en: *Différents types de savoirs et leur articulation*. La Pensée Sauvage, Grenoble, Francia, pp. 81-92.

COLECTIVOS DOCENTES Y DESARROLLO EDUCATIVO

Víctor Manuel Fernández Andrade

Una experiencia con profesores que investigan su práctica: el colectivo Huaricho de Huanusco, Zacatecas

Presentación

Este texto nace del mundo y la vida de una escuela, de la oportunidad de compartir utopías, sueños, preguntas, descubrimientos, sobresaltos, alegrías y sinsabores de tres maestros, alrededor de cincuenta alumnos y algunos padres de familia con los cuales he convivido de cerca a lo largo de seis años. Esos retazos de existencia tuvieron lugar de forma nada fortuita, se concretaron durante la búsqueda de procedimientos que hicieran factible un cambio para mejorar la atención que reciben en sus escuelas los niños zacatecanos, ahí confirmamos que éste sólo lo llevan a cabo maestros que entienden su profesión y tienen la voluntad de aprender, cuestionando sus certezas y sometiendo a escrutinio las verdades que sobre la educación circulan; con este tipo de educadores coincidí.

La convivencia con los elementos de esa escuela ha hecho posible construir y reconstruir muchos aprendizajes. En los intersticios del entramado escolar uno va descubriendo acontecimientos que afirman o niegan saberes, conocimientos y creencias sobre el desarrollo de los niños, la organización escolar, la utilidad de materiales y dispositivos didácticos, así como el valor de la contribución de los padres de familia en las tareas pedagógicas de la escuela.

He aprendido de las acciones de maestros, niños y padres de familia. Esta experiencia se ha hecho más fecunda a raíz de que ha detonado interrogantes acerca del perfil profesional que requieren los docentes para desempeñarse en escuelas como las de nuestra entidad y sobre las formas en las que éste puede desarrollarse en los profesores. A partir de estas dos preguntas se hilvanan las conjeturas que el lector conocerá a continuación, estructuradas en cuatro apartados:

I. Reflexiones sobre los cambios en la sociedad de nuestro tiempo, asumiendo que la escuela también debe reformarse y que ese cambio requiere la presencia de profesionales de la educación.

II. Examen de las características de los profesionales de la enseñanza, enfatizando dos de ellas que aquí se consideran indisociables de todo ejercicio profesional: la autonomía y la reflexión sobre el trabajo propio.

III. Descripción de las acciones de los profesores de la Escuela Primaria Federal «Cristóbal Colón», el modo en que asumen la tarea educativa, sus experimentos, la relación con los niños, el conocimiento y el currículum. Se asume que su inclinación por la experimentación pedagógica y su deseo por aprender para reformar su práctica es al mismo tiempo un ejemplo de investigación en la escuela y una ruta hacia su desarrollo profesional.

IV. Argumentación sobre el tipo de investigaciones que pueden desarrollarse en la escuela y enunciación, a partir de la experiencia, de algunas condicionantes a partir de las cuales se puede contribuir a la investigación de la docencia y formación de profesionales de la educación.

Guadalupe, Zacatecas, primavera de 2012

Déjese aquí cuanto sea recelo;
mátese aquí cuanto sea vileza.
Dante, *La divina comedia*

1. La educación frente a nuevas realidades

La sociedad contemporánea experimenta profundas transformaciones en diferentes ámbitos, los individuos de esta época somos a la vez testigos y protagonistas de innovaciones en los modos de producción, circulación y distribución de la riqueza, así como de mutaciones en diferentes órdenes de la vida que han cimbrado un cúmulo de creencias sobre las que construimos modos de ver y comunicar el mundo.

Son vertiginosos los trastocamientos en las pautas culturales de nuestro entorno, quizá por ello la sociedad globalizada es profunda-

mente incierta y difícil de entender desde el contacto inmediato, dado que genera experiencias sociales cada vez más separadas de los ambientes físicos a través de ambientes virtuales. La inercia de las transformaciones impone su sello en los contextos comunitarios y familiares, en nuestro tiempo se transita hacia una nueva concepción de la estructura parental en la que se disocia la conyugalidad y se modifican las relaciones entre padres e hijos.

Existen también intensas revoluciones en el mundo del trabajo y en la construcción de identidades, los modelos de relación a nivel global están permeados por entidades supranacionales que han reducido las posibilidades de los Estados para definir las variables macroeconómicas y para la atención de las necesidades sociales de sus habitantes: «No estamos viviendo una de las periódicas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino la aplicación de nuevas formas de organización social, económica y política» (Tedesco, 2000: 13). Por lo tanto, el cambio es global, ya que trasciende las fronteras de las naciones; e integral, en cuanto incluye el conjunto de la esfera social y los circuitos productivos.

En este contexto se plantean un conjunto de desafíos para los sistemas escolares, habida cuenta que las instituciones educativas tienen como tarea primordial tanto la socialización de los individuos, como la contribución a la conformación de la objetividad y subjetividad de estos. Para la escuela contemporánea es imprescindible formar a los sujetos a fin de que puedan desenvolverse de manera adecuada en los nuevos entornos, adherirse al sentido de los cambios y ayudar a manejar la complejidad de estos procesos, aun reconociendo que mucho del conocimiento actual circula fuera y en contra de ella.

El adecuado desenvolvimiento de los individuos en la sociedad del presente requiere capacidad creativa para entender y anticipar los cambios en los que estamos imbricados, respetar y aprovechar de manera sustentable los recursos del medio ambiente, valorar identidades individuales sin menoscabo de los derechos de los demás, ponderar la democracia como valor y forma de vida, defender los derechos humanos y educar para el consumo inteligente, tanto de los bienes materiales, como de la información. La escuela no puede eludir la responsabilidad de desarrollar en los alumnos éstas y otras capacidades.

En esta vorágine de transformaciones reformar nuestras escuelas es una labor que no podemos postergar ni mucho menos soslayar: es

necesario tanto un nuevo clima institucional, como una redefinición de tareas, a fin de convertir el sistema educativo en un factor de desarrollo para individuos y colectividades. Según Gómez-Morín (2005) nuestro país requiere, entre otras cosas, la refundación de la escuela, poner el aula y la escuela en el centro de las políticas y del funcionamiento del sistema, una profunda democratización del aparato educativo para hacer posible la intervención de diversos sectores en su actividad, el incremento de los niveles de logro y satisfacción en relación con el desarrollo de los aprendizajes previstos en planes y programas y la superación de los ancestrales niveles de inequidad de acceso y permanencia en los que se han visto sumidos amplios sectores de la población mexicana.

El ejercicio profesional docente representa uno de los soportes fundamentales del cambio y el camino a seguir para la construcción de una opción educativa. El mejoramiento permanente y sistemático de los procesos enseñanza-aprendizaje, como condición necesaria para satisfacer el derecho a aprender de todos los alumnos, se debe a la responsabilidad de formar profesores capacitados para llevarlo a cabo, así como a una modificación de mentalidad y cultura educativa, tarea ineludible al plantearse ese horizonte como algo susceptible de ser logrado.

La formación del profesorado es tema de discusión en diferentes órdenes, pues se ha reconocido la importancia del trabajo de los maestros para implementar toda suerte de iniciativas de mejora en la calidad educativa. Desde esta perspectiva, la reforma de la enseñanza se relaciona con la evolución continua de los profesores hacia el fortalecimiento de su autonomía y con la apertura de canales en la gestión de la escuela. Mediar en el aprendizaje de los alumnos, a partir de procesos renovadores en educación básica, implica una nueva cultura escolar que sólo será posible cuando se desenvuelvan dentro de ella sujetos capacitados para plantear iniciativas, revisar sus aciertos y errores, diseñar intervenciones adaptadas a las necesidades de los alumnos y, es válido decirlo, desenvolverse como profesionales de la educación.

2. ¿Y quiénes son los profesionales de la educación?

En el debate contemporáneo sobre las profesiones (Popkewitz 1990, Imbernón 2002), se asume que el término es polisémico, ambiguo y controvertido, que sus diversos significados dependen del contexto y el

momento históricos en que se utiliza. Hacer referencia a la profesión nos lleva a tomar en cuenta que los discursos en torno a ella no son inmutables, antes bien son dinámicos y están permeados por una carga conceptual, valorativa e ideológica.

Considerada la anterior advertencia, para analizar la profesionalidad docente partimos de dos sospechas iniciales: ser profesional de la educación no se trata simplemente de tener empleo en una escuela y dedicarse de forma habitual a realizar actividades de enseñanza. Tampoco se define la profesionalidad por el hecho de ingresar al trabajo haciendo votos y cumpliendo los rituales jurídicos o académicos que se acostumbran para ejercer la función de maestro.

No se es profesional por realizar una labor y cumplir los requisitos para ingresar en ella, hay diferencias entre profesión y oficio, el último se refiere a la realización de una ocupación o al ejercicio de una arte mecánico; por el contrario, el trabajo profesional tiene como uno de sus atributos la capacidad de juicio y discernimiento de quien lo realiza acerca de las cosas que son malas o buenas para su práctica, la facultad de elegir entre varias opciones la que sea más adecuada para proceder frente dilemas que se presentan en la tarea.

La práctica profesional se asocia con la práctica de la libertad, democracia y autonomía. Profesionalidad docente significa entonces la competencia para elegir decisiones de forma libre, tomando en cuenta que en el trabajo escolar lo común es encontrarse ante circunstancias que precisan identificar problemas, forjar conceptos, realizar acciones o poner en marcha procedimientos que no dependan de nadie, más que de la voluntad de los maestros pues, como sostiene Shavelson (Paquay *et al.*, 2010: 142), «se considera al maestro como un profesional que elige, de entre una serie de conductas disponibles, aquellas que le parecen más adecuadas para una determinada situación de clase».

En consecuencia, los profesionales de la educación mantienen una relación activa con su mundo, sus marcos de actuación no se sustentan en una relación de dependencia, sus obras no pueden de ninguna forma ser prescritas porque los profesionales «saben» y «pueden» resolver retos asociados al desempeño de su trabajo. Un profesional de la educación es un individuo competente, un sujeto de saber con el poder necesario para superar los estrechos límites a los que el trabajo contemporáneo reduce a los técnicos operarios, así lo concibe Imbernón

(2002:15) cuando afirma: «ser un profesional implicará dominar una serie de capacidades y habilidades que nos harán competentes en un determinado trabajo».

Si la práctica profesional conlleva la capacidad de resolver problemas, un profesional de la educación lo será, según Perrenoud (2007), en la medida en que discurra acerca de las dificultades que el entorno le plantea, analice situaciones inciertas para aventurarse en la búsqueda de procedimientos que mejoren su desempeño y superen contradicciones. La realidad es dinámica, obliga a movilizar los conocimientos de los individuos y este dinamismo impulsa a los profesionales a examinar continuamente su circunstancia.

El profesional de la educación escudriña la realidad y a la vez se deja interpelar por ella, reflexiona durante y después de su práctica, construye saber en el desempeño de la tarea cotidiana. Según Donnay y Charlier «el saber es el punto de partida y el resultado de la acción en la medida en que la experiencia de la clase es teorizada, formalizada para enriquecer la base de datos del maestro» (Paquay *et al.*, 2010: 146). Quien ejerce una profesión vive en una continua renovación intelectual. La interpelación de la práctica precisa la posesión de un bagaje de conocimientos y técnicas de origen diverso provenientes, ya sea de trayectos intencionales de formación, o de la experiencia e introspección. Dialécticamente, la activación de estos procesos da pie al desarrollo continuo de habilidades, saberes y competencias consustanciales a toda práctica profesional.

Un profesional de la educación toma iniciativas para experimentar con estructuras en la transposición didáctica, idear maneras de organizar su escuela y vincularse con los entornos comunitarios, intersticios siempre plagados de incertidumbres en todos los espacios educativos; es por ello que el comportamiento profesional necesita «contar con una gran confianza en uno mismo basada en competencias especializadas, conocimientos exhaustivos, capacidad de juicio, de análisis y de innovación» (Perrenoud, 2007: 57).

El saber racional, la información construida en y desde la experiencia, el conocimiento y las creencias otorgan un amplio margen para el ejercicio de la libertad en la profesión docente. La libertad, en éste como en otros ámbitos, conlleva responsabilidad al asumir riesgos, precio que debe pagarse a cambio de la apropiación de la materia de trabajo. La práctica profesional, por lo tanto, no está al margen de definiciones en el orden ético: no existe profesionalidad sin una ética del conocimiento, la libertad y la responsabilidad.

En síntesis, recuperando lo dicho por Donnay y Charlier (Paquay *et al.*, 2010: 145), afirmamos que la práctica profesional tiene como condicionantes un conjunto de competencias y capacidades reflexivas, conocimientos, esquemas de acción y conductas disponibles que determinan las maneras en que nos involucramos y desenvolvemos en la tarea educativa. La profesionalidad docente supone considerar la existencia de un proyecto de vida explícito, así como la posibilidad de poseer un conjunto de parámetros de acción para responder a los requerimientos de la tarea, su planificación y articulación de forma crítica, reajustándola cuando lo juzguemos necesario.

3. Una ruta para desarrollar profesionales de la educación: la investigación de la práctica

Desde hace por lo menos tres décadas han emergido de manera continua e ininterrumpida nuevos paradigmas en el terreno de la formación de profesores, estos referentes teóricos han cimbrado el esquema tradicional, al que han cuestionado su teoricismo, el alejamiento de la práctica y el modelo de conocimiento pedagógico concebido como ciencia aplicada. En el mundo han surgido ideas, prácticas y estrategias que pretenden subsanar las necesidades del profesorado pensando en su desempeño competente para la mejora del trabajo escolar y la calidad de la educación que reciben las nuevas generaciones. La formación inicial y continua de los maestros está en la agenda del debate educativo contemporáneo, hay coincidencia en la necesidad de construir perfiles profesionales aptos para un ejercicio eficiente, pero no hay consenso en torno a los procesos que posibiliten la construcción de dichos perfiles.

Al respecto, Francisco Imbernón, investigador de la Universidad de Salamanca, comenta que en los últimos años ha cobrado interés el tema de la profesión y la formación docente, lo cual no presupone que anteriormente no existía preocupación por estos asuntos. El estudioso ibérico analiza cómo se han ido superando las concepciones racional-técnicas y reduccionistas de la educación y la formación docente para dar paso a la innovación educativa, entendida como «la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones co-

lectivas para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación.» (1996:39). Este posicionamiento revela una visión en la que en los procesos de formación de los maestros en el mundo del trabajo tiene centralidad.

No parece ser suficiente para mejorar el trabajo en las escuelas, como lo revela la investigación educativa actual, que los maestros asimilen contenidos académicos, comprendan conceptos disciplinarios o sean entrenados para la aplicación de técnicas de enseñanza, pues la posesión de este tipo de saberes no garantiza su concreción en el terreno de las aulas, por eso desde diferentes ámbitos se llama la atención acerca de la necesaria conexión entre lo que sabemos los educadores y lo que en realidad hacemos. En este orden de ideas, Rosa María Torres (1999: 12) afirma que ante las múltiples demandas que se presentan en el trabajo docente:

> … aprender sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del «aprender a aprender» y del «aprender a enseñar». La reflexión y la sistematización crítica y colectiva de la práctica pedagógica está siendo crecientemente incoroporada en experincias pedagógicas localizadas, e incluso, en programas masivos nacionales de formación docente en muchos países…

Para esta autora la relación teoría-práctica significa una constante retroalimentación entre ambas partes, un proceso en el que se parte de las dificultades identificadas en el trabajo para reflexionar y superarlas, arribando a una nueva práctica cualitativamente enriquecida.

Linda Darling-Hamond y Milbrey W. McLaughlin, protagonistas de recientes procesos de reforma curricular en Estados Unidos de América, sostienen que la implementación de los cambios escolares requiere que los maestros discurran sobre su propia práctica; afirman además que no puede pensarse en la formación mediante recetas transmisivas ni con los métodos tradicionales de capacitación. Para ambos autores «el desarrollo profesional también significa proporcionar la oportunidad para que los maestros reflexionen de manera crítica sobre su práctica y construyan nuevos conocimientos y conceptos sobre los contenidos, la pedagogía y los estudiantes» (2003: 7); asimismo, reivindican la figura del profesorado cuya formación se sustenta en la indagación,

cavilación y experimentación colaborativas, derivadas del trabajo de los maestros con sus alumnos.

Para quienes se ubican en esta línea de pensamiento resulta obvio que el profesor competente no es un técnico a quien se prescriben procedimientos para la implementación del currículum escolar, sino un sujeto que participa de forma activa y crítica en la contextualización y desarrollo del conocimiento profesional desde su área laboral. El aprendizaje en el puesto de trabajo se está configurando ya como un nuevo paradigma en la formación, ahora el lugar para aprender es el lugar para hacer. El medio de trabajo profesional se ha colocado como un medio educativo y, como sostiene Carr (1989), «Los profesores se forman haciendo desarrollo curricular, lo que implica necesariamente una labor investigadora».

Todo apunta a que el desarrollo profesional de los docentes se debe realizar dentro de contextos que faciliten aprendizajes grupales, activos y participativos, poniendo en el centro de la discusión contradicciones, problemas e insuficiencias detectadas en la puesta en práctica del proyecto educativo en el que los maestros participen. Como se podrá observar, en el ámbito de la formación de maestros hay un giro hacia la reflexión de la práctica y se pondera la indagación en torno a las problemáticas que de ella emergen. Este cambio de orientación forma parte de un profundo debate desarrollado entre diversos sectores de intelectuales imbricados en los procesos sociales, mismo que se encamina a los fundamentos de la ciencia social, polemizando acerca de la neutralidad y asepsia de los procesos investigativos, la sociología retórica y libresca, la incorporación mecánica de metodologías de raigambre positivista, el secuestro de los procesos de generación, así como el uso del saber por parte de un selecto grupo de expertos; acudimos entonces a un replanteamiento teórico, práctico y metodológico en la investigación social y educativa.

El predominio de la razón instrumental a lo largo de la historia de la ciencia moderna impuso su sello en el campo del conocimiento de lo social, la ciencia emergida de la modernidad se planteó como uno de sus fines el control y dominio de la naturaleza. Desde sus orígenes en el siglo diecinueve, las ciencias sociales tendieron a igualar sus procesos investigativos asociados a los de las ciencias naturales y a plantearse como propósito último el control de la realidad social. No obstante, a partir de visiones emergentes como la etnografía, los estudios herme-

néuticos y la investigación-acción, se sostiene la necesidad de replantear la base metodológica de las ciencias sociales en la búsqueda de un nuevo paradigma más acorde con los rasgos distintivos de la sociedad humana, en contraposición con el mundo natural (Park, 2006).

Estas miradas han incidido en la construcción de un marco referencial que define al saber en general y al conocimiento pedagógico en particular como productos que no pertenecen exclusivamente a la mente experta, reconociendo que la acción consciente y reflexiva de quienes realizan tareas en la escuela es también fuente de conocimiento legítimo. El saber sobre la escuela y los desarrollos educativos se interpretan como procesos inacabados, en su despliegue participan de forma importante los practicantes de la profesión, que en esta tarea aprenden, transforman, se desarrollan y humanizan, se forman.

Pensada así la instrucción de docentes, se abre la posibilidad de que los profesores se conviertan en entes creativos, constructores de conocimientos, capaces de apropiarse de su materia de trabajo y confrontar la problemática que la vida escolar representa. A través de este procedimiento el sujeto en vías de formarse también se concientiza, se ubica dentro del contexto histórico-social, al tiempo que descubre el nexo existente entre la práctica y la generación del saber, de ahí que el uso de metodologías problematizadoras implique la recuperación del espacio escolar como terreno propicio para la creación de conocimientos acerca de lo educativo, partiendo de la autoexaminación.

La formación tiene lugar en un ambiente de recuperación de la materia de trabajo por parte de los docentes, la reflexión de la práctica como dispositivo para el aprendizaje adquiere entonces implicaciones sociales, políticas, ideológicas y pedagógicas. La irrupción del sujeto pensante ubica en segundo término el deber ser, impuesto desde las realidades institucionales: los objetos de aprendizaje petrificados y su apropiación memorista ya no son el objeto central de la formación porque se aprende en, desde y para la práctica.

El trabajo se convierte en un ámbito privilegiado para pensar, actuar y transformar las limitaciones de la actividad educativa, todo ello bajo la condición de problematizarlo y convertirlo en campo de construcción de saber, lo cual supone que los profesores abandonen el mundo de las certezas y que en sus identidades se desvanezca la idea de que son depositarios y custodios de saberes inmutables, a fin de asumirse como profesionales en permanente desarrollo.

Si justificar discursivamente este cambio conceptual resulta difícil, su concreción práctica es aún más compleja puesto que no es sencillo trastocar nuestras perspectivas teóricas y gnoseológicas. Asumir la necesidad de la investigación de la práctica implica también negar la validez infalible del conocimiento prefabricado, ése que el maestro a menudo recibe empaquetado para ponerlo en práctica y, por el contrario, reivindicar la utilidad del saber «que el mismo educando va descubriendo como producto de su propio trabajo de investigación y práctica a la vez, o bien mediante una discusión profunda, meditada y con raciocinio científico» (Yopo, 1984: 11).

La reflexión y problematización de la realidad, recuperación de la experiencia cotidiana e interpelación del trabajo en las aulas son ámbitos desde los cuales se pueden detonar procesos cognitivos que generen conocimientos pedagógicos, pese a que conlleven enormes interrogantes y retos sobre los que debe trabajarse. Para quienes estamos convencidos de que los profesores aprenden y producen saber en su experiencia, es impostergable el diseño de estructuras que alienten la participación de los maestros de educación básica en aventuras intelectuales vinculadas con su crecimiento y desarrollo profesionales. La figura del docente-investigador adquiere su carta de ciudadanía en la medida en que los profesores avanzan en la construcción de sus propias conceptualizaciones e hipótesis de enseñanza, contrastadas con el desarrollo de su práctica de manera sistemática, además de la divulgación de sus hallazgos en distintos ámbitos.

Como podemos observar, es vasto el campo de reflexión y diversos los espacios de actuación en los que podemos experimentar, no olvidemos que en el campo problemático de la formación de maestros no se ha dicho la última palabra. Fundamentados en la idea de transitar por la ruta de la búsqueda, y recuperando experiencias propias al igual que diversos diálogos académicos y prácticos, nos atrevemos a bosquejar una ruta metodológica que permita intervenir en la formación de maestros que investigan su práctica, misma que sintetizamos en los siguientes momentos:

a) *Problematización de la realidad escolar:* fase inicial que puede consistir en la identificación de una dificultad en la transposición didáctica, la relación con los alumnos, la organización de la escuela, el vínculo con padres de familia, etc. La investigación

de los maestros se apoya, facilita y alienta en la medida en que se abandonan los manuales y se asume que los objetos de investigación no se descubren, sino que se van construyendo tesoneramente dentro de una dinámica en la que tienen gran valor los saberes previos, la experiencia, la consulta documental, el diálogo frente a experiencias plurales, así como la experimentación continua. Estas acciones en conjunto hacen posible un salto cualitativo en la visión del problema, a fin de tener un diagnóstico más preciso de las causas y consecuencias de la contradicción elegida como «objeto de investigación».

b) *Diseño de un plan de acción:* en esta etapa los profesores que investigan su práctica planifican estrategias para superar las dificultades, dichas propuestas tienen un carácter abierto, procesual y reformulable, debido a su naturaleza son, como afirma Latorre (2003), hipótesis de acción cuya función no tiene un carácter probatorio.

c) *Realización de la acción:* en este paso las actividades ideadas para confrontar las dificultades se llevan a la práctica, es decir, se trata de «la realización del experimento». Se hacen ajustes, redireccionamientos y modificaciones de acuerdo a la situación, ya que la realidad de las escuelas no es estática, siempre se encuentran cosas nuevas y el profesor que la indaga precisa tanto de una gran versatilidad, como de capacidad adaptativa. En esta fase además de realizar la acción, es importante registrarla.

d) *Análisis y sistematización de los datos:* es el momento de la valoración de las experiencias. Una vez que se aplicaron técnicas cualitativas o cuantitativas, se hace el recuento de lo sucedido en la fase de acción, se dimensiona el impacto de las estrategias, los cambios que generan, las dificultades confrontadas, los aprendizajes adquiridos, los ajustes requeridos en una nueva aplicación y las cuestiones que han quedado pendientes.

e) *La divulgación de la experiencia:* esta fase tiene gran importancia dentro de procesos de investigación de la práctica docente. El trabajo de los maestros tiene muchas facetas creativas: la búsqueda, el experimento, la inventiva nos son totalmente nuevas en la profesión, pero la mayoría de los hallazgos se

quedan confinados a las cuatro paredes del aula. La marginalidad y el silencio deben romperse para que los productos de la reflexión del trabajo sean comunicados. Los educadores tienen diferentes posibilidades para hacer esto: talleres, foros, seminarios e incluso cabe documentar por escrito las cosas nuevas que van descubriendo.

La ubicación de este proceso como un mecanismo de formación continua de los profesores, concibiéndolos como «docentes investigadores en la acción», es una opción para avanzar en la ruta de la profesionalización de la docencia, una forma de dignificar el trabajo de los propios educadores y un modelo flexible de investigación que, superando tabúes, pone al alcance de muchos una actividad que de manera tendenciosa ha pretendido reservarse para inteligencias excepcionales.

4. La escuela «Cristóbal Colón»: un ejemplo vivo de investigadores de la práctica

La Escuela Primaria Federal «Cristóbal Colón» es un plantel pequeño del estado de Zacatecas, en el que profesores, padres de familia, niños y el resto de la comunidad trabajan conjunta y organizadamente para mejorar el aprendizaje y las condiciones educativas de los alumnos que acuden a ella. En este centro educativo del caluroso sur de nuestra entidad, todos han aprendido que la tarea de la educación es una empresa valiosa, de ahí que intervengan de formas diversas en su concreción, asumiendo un compromiso colectivo que pone en marcha dispositivos, estrategias, proyectos, discursos, rutinas, símbolos y artefactos que han construido en el marco de su experiencia cotidiana, mismos que movilizan de una manera que les es propia.

La escuela está enclavada en la comunidad de Arellanos, una de las veintinueve poblaciones del municipio de Huanusco en la que habitan, según datos del Consejo Nacional de Población, 275 personas. A simple vista nada especial hay en este centro escolar: instalaciones, recursos humanos, infraestructura y equipo no garantizan por sí mismos una estancia placentera, útil y gratificante a sus alumnos, como sucede en la mayoría de las escuelas zacatecanas. El ambiente alfabetizador de la comunidad es pobre: los índices de escolaridad de los padres no

son óptimos debido a que muchos de ellos no pudieron terminar la educación primaria.

Las condiciones socioeconómicas son precarias: un segmento considerable de los habitantes de la comunidad trabaja como obrero en una fábrica de dulces del cercano municipio de Tabasco; por su parte, los que cuidan el ganado —conocidos como «vaqueros» en esta región de Zacatecas—, alternan su oficio con la práctica de la agricultura temporalera, con escaso grado de tecnificación y valor comercial. La exportación de mano de obra es una característica distintiva del estado de Zacatecas, la historia contemporánea del Cañón de Juchipila —como se conoce esta región del sur de nuestro estado—, es una historia de mojados, deportados, residentes, braceros y remesas; la de Arellanos también.

Al observar la escuela con ojos que puedan percibir más allá de las cosas materiales, edificio, anexos y recursos con que cuenta, pueden descubrirse elementos interesantes. Los centros escolares deben ser escudriñados también con una vista que los perciba como ámbitos en los que grupos de personas construyen experiencias sobre su participación en el mundo, como contextos sociales en los que se articulan aprendizajes de índole diversa: saberes escolares, formas de construir significados, mecanismos de convivencia, utopías y deseos de mejora.

Vista de este modo, la escuela de Arellanos se convierte en un espacio humano en el que los individuos participan y se comprometen en empresas concretas, en ella que se forjan identidades, habitus[1] y conocimientos cuyo sustrato es el vínculo de los sujetos con la realidad. Esto hace a la escuela «Cristóbal Colón» distinta a otras escuelas, dado que las experiencias que cotidianamente se tejen en ella son de diferente índole, más allá de que los fundamentos sean idénticos, homogéneos y reiterativos respecto a otras realidades.

La diversidad es signo distintivo de lo humano y de los espacios sociales que se construyen por la especie, salir de este lugar común entraña formular interrogantes sobre el tipo de relaciones y prácticas que discurren al interior de la escuela y fuera de ella, por ejemplo: ¿cómo se involucran los niños en las tareas que la institución les encomienda? ¿Cómo conciben y desarrollan los profesores su trabajo?, ¿de qué

1 Desde la perspectiva de Pierre Bordieu, este término puede entenderse como el conjunto de saberes y estrategias prácticas que los sujetos poseen para desenvolverse en el mundo social.

manera se relacionan con la empresa nada sencilla de promover aprendizajes entre sus alumnos? ¿Cómo y cuánto participan los padres en los compromisos que garanticen el derecho de sus hijos a educarse? ¿Cómo hace suya la comunidad a la escuela?

4.1. Esta es una escuela que pregunta, reflexiona, investiga, inventa y cambia

La manera en que los actores de esta escuela se involucran en la empresa de educar y educarse marca la diferencia: sus experiencias han posibilitado construir aprendizajes valiosos, útiles para su entorno y circunstancias. Dichas vivencias son singulares porque corresponden a la relación entre sujetos concretos y una realidad muy particular. En Arellanos encontramos acontecimientos significativos cuando observamos de cerca lo que profesores, padres, niños y comunidad hacen para que la escuela trabaje «bien», muchas de esas acciones ya son rutina, cultura; por ello son capital social, en el sentido de que la costumbre es la colaboración y la confianza.

En la vida escolar existe información que se usa para configurar un estilo de trabajo que ha resultado eficaz al momento de responder a muchos de los problemas inherentes a la educación de los niños. Es evidente en este entorno educativo, por ejemplo, la forma singular de concretar la inclusión, equidad, pertinencia y relevancia de lo que se aprende en las actividades escolares, elementos distintivos de la calidad de la educación.

Acercarnos a los acontecimientos de la vida de la escuela para comprenderla puede ser útil, tanto para el análisis de problemáticas educativas recurrentes en la educación básica de nuestro estado, como para rescatar experiencias susceptibles de reproducirse en otras circunstancias o contextos. Este conocimiento se hace posible a través de la recuperación para su estudio de los movimientos de los actores que dan sentido a este peculiar escenario, de este modo podemos hacer explícito el conocimiento folklórico, un tipo de saber social en el que se articulan creencias y conceptos extraídos del mundo de la práctica. Desde nuestra perspectiva, el esfuerzo por entender dificultades y soluciones educativas no debe desdeñar los aportes que puedan desprenderse del ordenamiento de principios prácticos sometidos a prueba en espacios escolares como los de la primaria «Cristóbal Colón».

Las consideraciones subsecuentes son un primer esfuerzo en esta línea de reflexión, condensan —intentando comprender lo comprensible y explicar lo explicable— parte de lo que profesores, padres de familia, comunidad y niños han hecho durante más de seis años para que la tarea educativa se concrete bajo las formas que ellos consideran buenas. El trabajo incluye información acerca de lo que todos los agentes escolares hacen, dicen y escriben, también sobre lo que se habla y escribe acerca de ellos. Este bagaje es difuso en el ambiente de la escuela y la comunidad, retazos de él se han rescatado escudriñando en documentación oficial como el formato 911,[2] los planes estratégicos de transformación escolar, planes anuales de trabajo y proyectos desarrollados en la escuela. Se videograbaron sesiones de trabajo en las aulas, festivales, encuentros entre maestros, asambleas de padres de familia y otras actividades en las que la escuela participó entre los años 2004 y 2011. Para completar la información, en fechas recientes se realizaron entrevistas focalizadas con grupos de niños, madres de familia y profesores, además de observaciones del trabajo en la escuela.

4.2. *La voluntad de los profesores: punto de partida*

> Yo pienso que los maestros son más importantes que tener instalaciones de lujo en la escuela. Sería mejor que hubiera un buen funcionamiento en la escuela porque de qué sirve que haya buenas instalaciones si los maestros no son atentos con los niños. Son más importantes los profesores, que tengan ganas de trabajar con ellos y que sepan motivarlos.[3]

El comentario anterior es de Doña María de la Luz Medina, madre de familia de la comunidad de Arellanos, sus afirmaciones encierran verdades dignas de ser tomadas en cuenta por los responsables de la implementación de políticas públicas para la educación de nuestro país, las palabras citadas son categóricas: los maestros deben estar en el

2 La forma 911 es un documento oficial que cada centro de trabajo rinde a la Secretaría de Educación Pública al inicio y fin de cursos, contiene información sobre la inscripción de los alumnos, edad, nacionalidad, capacidades, aprobación y repitencia; también informa sobre las funciones del personal docente, directivo y de apoyo a la educación, al tiempo que entera a las autoridades sobre las condiciones de la infraestructura, equipo y servicios con que cuentan los planteles.

3 M de F1, entrevista, 4 de junio de 2006.

centro de toda mejora educativa, sin ellos pocas cosas son factibles. En esto coinciden también los profesores de la escuela «Cristóbal Colón», quienes afirman que para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes se modifiquen, idea que puede resultar controvertida, sobre todo para quienes piensan que el cambio escolar al que muchos aspiramos depende de las grandes decisiones en política pública, inversiones en equipo e infraestructura, vigilancia sobre los profesores, estímulos económicos, etcétera.

Más allá de posibles polémicas, coincidimos con que los maestros son la pieza más importante en el funcionamiento de una escuela, ellos son el factor fundamental en toda iniciativa de transformación, su forma de trabajo es decisiva para la calidad del servicio educativo; esto es aún más cierto en las escuelas multigrado, ubicadas por lo general en entornos socioculturales poco favorables como ambientes alfabetizadores, mismas a las que acuden niños con altos niveles de marginación, altamente vulnerables. Es en estos contextos que los profesores y las escuelas pequeñas son el vínculo más importante, si no es que el único, con la cultura escrita.

Los maestros de la escuela primaria de Arellanos han configurado diversas estrategias de acción que dan cuenta de su alto grado de implicación en los problemas del centro de trabajo, su actuación responsable y comprometida tiene como punto focal la tarea sustantiva de la escuela: el desarrollo de los niños; los alumnos y su aprendizaje constituyen el centro de su atención, lo cual se refleja en sus actividades cotidianas. En la escuela «Cristóbal Colón» el trabajo no obedece a rutinas, tampoco a prescripciones burocratizadas en las que lo relevante es el llenado de papeles, la docencia no se desarrolla como una forma de supervivencia, aquí se ha planificado el trabajo en función de su impacto en la vida de los alumnos, tanto en el ámbito de sus destrezas y saberes, como en el de su comportamiento, capacidades de convivencia e integración social. De este modo consignan dichas ideas los profesores en uno de sus planes anuales de trabajo:

> El colectivo Huaricho[4] tiene como fin principal que las actividades desa-

4 La palabra *huaricho* es un regionalismo que se utiliza para referir a los enjambres de abejas negras endémicas del Cañón de Juchiplila. El profesor Ernesto Galindo, director del plantel, comenta que en la escuela de Arellanos adoptaron ese nombre porque así como los huarichos cuidan a la abeja reina poniéndola en el centro del panal, ellos ponen en el centro de su atención a la institución escolar, de ahí que desde el año 2003 se autoidentifiquen

> rrolladas en el aula sirvan a los niños para que tengan las herramientas indispensables para enfrentar su entorno, pretendemos educar para la vida dentro de un marco de valores bien cimentados que fortalezcan las actividades que desarrollan en la comunidad y en el hogar.[5]

En la escuela se trabaja para los niños, a fin de contribuir en su desarrollo. La forma en que los profesores entienden dicha aportación consiste en dotarlos de herramientas para su desempeño en la vida, en el marco de un conjunto de valores que sirvan de sustento para la inserción en su comunidad, en su familia. La justicia, respeto e igualdad tienen preponderancia en la visión y misión de la escuela y es en la práctica de esos preceptos que se aspira a formar sujetos autónomos, capaces de reflexionar y de hacer crítica de las condiciones de su entorno. Una tarea de tal envergadura no se realiza con una simple declaración de fe, tampoco considerando a las aulas como espacios no problemáticos de aplicación del currículum; por el contrario, las iniciativas han tenido como punto de partida el análisis de lo que funciona a los profesores y lo que no, como ellos mismos lo escriben: «Tuvimos que reflexionar acerca de la necesidad de modificar nuestras prácticas de enseñanza […] esto implica abandonar nuestras rutinas, propiciar ambientes alfabetizadores favorables, superar la mecanización, dejar de lado la estrategia del dictado».[6]

En las anteriores declaraciones de los maestros hay varias cuestiones implícitas, la primera de ellas es su capacidad de autoanálisis, esa mirada introspectiva e inquisidora que conlleva la crítica de los propios actos, factor determinante en una actividad como la que desarrollamos los docentes. No es fácil ni muy frecuente que los profesores estemos dispuestos a abandonar nuestros espacios de confort, independientemente de que el trabajo rutinizado contribuya o no al desarrollo de aprendizajes en los alumnos.

Se expresa también en la cita una discrepancia de fondo con procedimientos didácticos de corte prescriptivo, propios de los ambientes áulicos en los que los alumnos desempeñan el rol de consumidores pasivos del saber. Se infiere que cuando se habla de ambientes alfabeti-

como colectivo Huaricho; la raíz náhuatl del vocablo es también común a las del nombre del municipio de Huanusco.

5 Plan Anual de Trabajo 2006-2007, p. 8.

6 Proyecto «La lectura, herramienta para acceder al conocimiento», 2007, p. 6.

zadores favorables, los profesores tienen en mente un papel más activo por parte de los alumnos en el trabajo de aula y la contextualización de los objetos de aprendizaje.

En esta visión, que parte de poner el aprendizaje de los niños como eje central del trabajo escolar, la reflexión de los maestros sobre su propia práctica y la intención de transitar por rutas creativas en el océano de problemas inherentes al trabajo escolar lleva marcada una fuerte identidad, un profundo compromiso con su labor. Así lo deja ver uno de ellos:

> Yo tengo trece años de servicio y recuerdo que quería ser maestro desde que tenía seis o siete años. Cuando veo los niños con más razón me gusta ser maestro, porque para mí no significa un trabajo enseñarles, sino que voy a divertirme con ellos. Mi idea es trabajar para ellos, eso me mueve para echarle muchas ganas, por eso llevo once años en la comunidad.[7]

Encontramos lo anteriormente citado algunas pistas para indagar acerca de los elementos subyacentes en prácticas profesionales con impactos deseables en el funcionamiento de las instituciones escolares. Quizá resulten fundamentales en la elección del trabajo de maestro como opción de vida, tanto el deseo y el gusto, como el afecto en la relación con los niños; sin embargo, es relevante además la conjunción de estos con el saber.

Hasta aquí se han descrito algunos botones de muestra de los proyectos, planes, expectativas, gustos y deseos de los profesores. Quedan por verse las formas de relación que construyen profesores con alumnos y padres de familia, es ahí donde lo dicho puede tener sentido: ¿qué hacen los profesores, alumnos y padres de familia para que su escuela «trabaje bien»?

4.3. Experimentación en la vida de aula y con los dispositivos didácticos

La centralidad de los alumnos no es cosa nueva en la jerigonza de distintos actores que participamos en las instituciones educativas zacatecanas, este discurso puede localizarse como concepto estelar en los di-

7 M1, entrevista, 5 de junio de 2006.

chos de agentes heterogéneos y en escenarios diversos, el «compromiso con la niñez» es un eufemismo que no necesariamente da cuenta de lo que en realidad hacemos en aulas y escuelas para trabajar en torno al derecho de los niños a una educación de calidad y bajo el amparo de tales expresiones podemos muy bien desenvolvernos en ambientes tan arcaicos como aberrantes.

Poner en el centro de la vida escolar a los alumnos pasa por fuerza al atender problemáticas que abarcan a la escuela como conjunto: las condiciones materiales, sus formas de organización, las relaciones que se estructuran con los actores sociales vinculados a la institución educativa y, sobre todo, el medular asunto de las arquitecturas de las que se echa mano para mediar en los aprendizajes.

Arellanos es un ejemplo vivo de la implementación de procedimientos didácticos creativos que los maestros llevan a la acción junto con los niños para que estos aprendan bien. Algunas de estas prácticas no son inventos novedosos, pero resultan innovadores en la medida en que se adaptan teniendo en mente a niños concretos, pequeños seres humanos de carne y hueso con condiciones socioculturales singulares, de ahí emergen dispositivos de trabajo áulico modificados a profundidad para ajustarse a las posibilidades, historias, orígenes familiares y culturales de los alumnos de la escuela «Cristóbal Colón».

Afirma Justa Espeleta (2002: 29) que «hay grupos docentes movidos por una fuerte responsabilidad profesional, capaces de enfrentar condiciones institucionales adversas en aras de una mayor efectividad de su trabajo pero, sobre todo, que el vigor de sus alternativas radica en haber identificado los problemas en su ámbito inmediato, generando para ellos las respuestas particulares pertinentes.», este ingrediente es perceptible en la escuela, por ello resultaría muy interesante investigar a fondo las condiciones o factores que han hecho posible que los profesores aprehendan lo que saben sobre su tarea y hayan forjado una identidad relacionada de forma fuerte con las necesidades del entorno.

La planificación del trabajo en los salones de clase está influida en gran medida por los intereses y las posibilidades sociocognitivas de los niños, se entiende claramente entre los maestros que el aprendizaje escolar es producto del esfuerzo de quienes aprenden y del papel mediador de los profesores. Para diseñar dicha mediación los educadores dedican considerables esfuerzos a la adaptación de contenidos, creación de estrategias y diseño de materiales didácticos atractivos, motivadores, adecuados para que la tarea de aprendizaje sea al mismo tiempo útil y placentera.

Un recurso del cual se echa mano en la escuela, según comentan los maestros, es el protagonismo de los niños, mismo que ha calado tan hondo que «se ha logrado que los alumnos tomen el rol de voluntarios en el trabajo cotidiano; aquí los niños se divierten, se trata de que las actividades se lleven a cabo por gusto y voluntad, queremos erradicar el trabajo por obligación. De ahí que los pequeños hoy hasta se molestan por no poder participar».[8] Es de este modo que en la escuela los profesores aceptan y alientan las contribuciones de los alumnos, estimulan la participación, ofrecen espacios de trabajo grupal e individual, a la vez que buscan la relación personalizada cuando es necesaria.

Los niños escriben, y escriben mucho, plasman en papel lo que piensan, tal como lo piensan; sus razonamientos escritos circulan tanto dentro como fuera de la escuela y se comparten con sus profesores, compañeros de clase, niños de la escuela, padres, familiares, profesores de otros centros, autoridades educativas y hasta con funcionarios del municipio. Se han elaborado antologías de cuentos, leyendas, refranes, adivinanzas, algunas de ellas han sido incorporadas al acervo de la biblioteca escolar, los textos que no se integran en las antologías son recuperados en los portafolios de cada uno de los alumnos, así tienen la posibilidad de conservar sus trabajos.

Los actos de escritura adquieren sentido a partir de su conexión con el mundo de la vida, los maestros creen firmemente que la palabra escrita cobra sentido en la medida de su función comunicativa y humana, los niños escriben para platicar de sus gustos, miedos, deseos, fantasías, conocimientos, dudas y experiencias. Este proceso de formación del gusto por la escritura, junto con el trabajo persistente para desarrollar capacidades que permitan a los alumnos plasmar en papel sus ideas, es tal vez uno de los aspectos más significativos de la propuesta pedagógica que los maestros han venido configurando.

Esta peculiar iniciativa tiene lugar en un contexto en el que se ha puesto de relieve la importancia de que el sistema escolar acentúe la superación de los déficits en las capacidades lectoras de los alumnos. Se dice comúnmente que los mexicanos leemos poco y que lo hacemos mal, dicho énfasis en la lectura deja de lado que la escritura es la otra

8 Plan Estratégico de Transformación Escolar 2006, p. 16.

cara del problema y que es más probable que el hábito lector se desarrolle de mejor manera cuando los individuos podemos también comunicar lo que pensamos recurriendo a la palabra escrita.

Es mediante la escritura que podemos comunicar con orden lógico nuestras ideas, así como argumentar de forma juiciosa, lo cual hace posible el conocimiento de fenómenos y objetos. El acto escritor lleva implícitos un conjunto de procesos reflexivos que permiten clarificar, comprender y valorar nuestras propias experiencias. Según Walter Ong (citado por Manuel Pérez Rocha) «Mediante la separación del conocedor y lo conocido, la escritura posibilita una introspección más articulada, lo cual abre al psique como nunca antes, no sólo frente al mundo objetivo externo, sino también ante el yo interior, el cual se contrapone al mundo objetivo». En consecuencia, el niño que escribe desarrolla habilidades para conocer su mundo, para describirlo de forma comprensible, al mismo tiempo que construye una identidad.

Quizá resulte obvio que los agentes educativos de la escuela «Cristóbal Colón» no explican desde este marco conceptual la trascendencia de los ejercicios de escritura, pero sí entienden desde su propia experiencia lo importante que es para el aprendizaje de los niños motivar la redacción de textos de índole diversa, por esa razón se trabaja de forma constante en ese campo. En este entorno la escritura libre es intensa, alumnos y profesores elaboran cartas, anuncios, comunicados diversos; han utilizado un buzón que sirve como correo en la escuela, dicha producción es comentada, analizada y corregida con la participación de todos.

Del mismo modo, en la escuela se lee mucho, hay alumnos que se han convertido en lectores voraces. Se lee también con la familia y vecinos, se conversa sobre lo leído y se comparten opiniones. Esta estrategia se promueve desde el centro escolar haciendo que quienes acompañan a los niños en la lectura firmen el texto que se ha leído, así se logra un seguimiento del trabajo por parte de los profesores. Los niños hablan y lo hacen en un ambiente de amplia libertad. En la escuela se organizan conferencias, asambleas, noticias, debates; analizan artículos informativos, participan en investigaciones individuales y grupales, elaboran guiones de radio, teatro e incluso de pastorelas que se ponen en escena.

Este activismo pedagógico no es espontáneo, *forma parte de una planificación didáctica razonada, planificada de manera colectiva para trasponer*

los contenidos de diferentes asignaturas, particularmente la de Español, porque los profesores entienden que «la lengua se habla, se escribe, se lee y se escucha»[9] y que todo esto se realiza de mejor manera cuando los mensajes emitidos o recibidos tienen un significado comprensible para los niños.

Los ejemplos descritos son testimonio de una forma creativa de abordar el trabajo de aula, concepción pedagógica alejada de dogmas, dispuesta siempre a la experimentación, misma que los maestros realizan con una enorme carga de optimismo y emoción. Este tipo de intervención se refleja nítidamente en su estrategia de trabajo en la asignatura de Español: los maestros han construido un programa de acercamiento al aprendizaje de la lengua en todos los grados escolares a través de catorce estrategias generales que implementan a lo largo del ciclo escolar, sus secuencias se diseñan en jornadas colectivas de trabajo en las que adaptan contenidos, objetos, materiales, recursos y situaciones de trabajo a los niveles de desarrollo y avance de cada niño o grupo escolar.

La puesta en marcha de dichas estrategias es planificada con sumo cuidado, ya que las actividades para cada grado escolar son diferentes debido a su nivel de complejidad, contenidos programáticos, requerimientos de los niños, etc., y se realiza a la par de una programación detallada para la aplicación de cada una, tomando en cuenta su adaptación al currículum formal. Todo esto conlleva una ardua tarea para los profesores porque deben revisar con anterioridad planes y programas, libros de texto, ficheros, recursos disponibles, además de la necesidad evidente de conocer a sus alumnos.

Se coincide en que esta forma de planificar el trabajo escolar implica al menos:

a) altos niveles de compenetración en el equipo de profesores
b) un consistente trabajo colegiado
c) organización y sincronía en el trabajo de la asignatura de Español (esta materia se toma como ejemplo, pero en otras áreas las actividades son semejantes, en didáctica los fundamentos para el trabajo en todas las asignaturas son muy parecidas en muchos sentidos) y

9 *Ídem*, p. 15.

d) conocimiento sobre lo que debe aprenderse en la escuela, los tiempos en que el aprendizaje ha de propiciarse, así como también de los recursos a utilizar.

4.4. La importancia de los proyectos construidos en el equipo con metas comunes y propósitos claros

Muchos estudiosos de la problemática educativa en nuestro país y en América Latina, como Ramírez (2002), Espeleta (2005), Hargreaves (1996) y Friggerio (1992), asumen que entre las causas de los pobres resultados de nuestras escuelas tienen un lugar preponderante el celularismo, individualismo, aislamiento, autoexclusión, dispersión y desarticulación de los equipos de profesores. Existe una coincidencia también en la investigación educativa a nivel internacional en que el esfuerzo compartido, las metas consensuadas y la visión común sobre el papel de la escuela tienen impactos positivos en los niveles de logro de los alumnos. La existencia de un proyecto institucional es una pieza clave en el trabajo escolar porque «constituye un instrumento articulador de los esfuerzos institucionales; favorece en los docentes una posibilidad de salida del individualismo de su trabajo en las aulas para darle a éste un sentido colectivo».[10]

Una de las ventajas de la escuela primaria de Arellanos radica en que el trabajo a partir de proyectos es ya una cultura instalada en ella, mismos que han sido construidos por el equipo de profesores, que los acuerdan con los padres de familia; en ellos dibujan a su manera metas que dan sentido a los esfuerzos individuales y colectivos realizados por todos. En el proyecto de este año la escuela define como meta «brindar un servicio de calidad, armónico, además de promover los valores de justicia, igualdad y respeto, tomando a la escuela como eje integrador cuyo objeto es formar alumnos autónomos, críticos, reflexivos».[11] Se pretende que la escuela se identifique como un centro integrador en el que converjan todos los involucrados en el proceso educativo. Asimismo, los profesores asumen el compromiso de modificar actitudes y acciones en distintas dimensiones de la gestión del centro, se manifiestan dispuestos a cumplir, apoyándose unos a otros, resolviendo conflictos constructivamente, dialogando y llegando a acuerdos. Esta forma colaborativa de entender el trabajo tiene ya tiempo que cobró carta de identidad en Arellanos, por lo menos desde el ciclo escolar 2004-2005 los profesores realizaban prolongadas sesiones colectivas de análisis para la revisión de contenidos, elaboraban también de manera conjunta planeaciones de clase, estrategias didácticas e instrumentos de evaluación. El colectivo docente reconoce la importancia de organizarse para la planeación, ejecución y evaluación de sus tareas. En el párrafo siguiente se describen los asuntos de los cuales se ocupa en sus espacios colegiados, a los que se dedica una buena parte del tiempo (por lo general este trabajo no es remunerado, la mayoría de las actividades se desarrollan a contraturno o en días inhábiles):

> El trabajo colectivo y la preocupación de mejorar los aprendizajes de los niños ha generado un movimiento dentro de nuestra labor educativa, comenzando por la revisión de los materiales de apoyo, planificando actividades de acuerdo a cada ciclo, tomando en cuenta los intereses de los alumnos e involucrando a los padres de familia, comunidad y autoridades.[12]

Para el desarrollo de estas actividades los profesores han instituido tiempos específicos, sus rutinas no interfieren con los horarios de atención a los niños, por el contrario, los refuerzan:

> Una actividad específica del colectivo es reunirse los lunes por la tarde para planear las actividades del proyecto que desarrollaremos en el transcurso de la semana, aun cuando se planea una sola actividad, cada docente la adapta a las características de su ciclo educativo, también por la tarde se lleva a efecto la atención a los niños focalizados con alguna problemática específica.[13]

De manera colectiva los maestros asumen la tarea de formarse y actualizarse, las modalidades y opciones son heterogéneas: en ocasiones acuden juntos a espacios formativos, otras opciones son asumidas por separado; asimismo, han aprovechado muchas oportunidades de ac-

10 Friggerio *et al.*, 1992, p. 24.
11 Proyecto Escolar 2010-2011, p. 27.
12 Proyecto «La lectura, herramienta para acceder al conocimiento», 2007, p. 3.
13 Plan Estratégico de Transformación Escolar 2006, p. 18.

tualización en distintas instancias, como la Secretaría de Educación y Cultura o universidades públicas; de 2004 a 2008 se han coordinado con ONG'S, como el Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica y la Fundación Ford, esta relación les permitió participar en intercambios con maestros de su zona escolar, región educativa, estado, país e incluso a nivel internacional en «Pedagogía 2009», realizado en La Habana.

En dichos espacios han compartido sus experiencias, la forma en que trabajan, se han hecho acompañar de alumnos y padres de familia, quienes también hablan de sus vivencias en la escuela. La elaboración de los escritos que presentan es de estructura sencilla, no se parece mucho al formato de la investigación académica tradicional, pero cuenta con la enorme ventaja de consignar muestras de búsqueda y experimentación en la escuela viva. Por esta razón se trata de un ejemplo vivo que nos permite reflexionar acerca de una serie de interrogantes sobre la figura del maestro-investigador, las cosas, formas y características de las pesquizas que pueden echarse andar desde las ecuelas; a esto dedicaremos las reflexiones finales de este escrito.

5. A manera de conclusión: ¿qué, cómo y bajo cuáles circunstancias han podido investigar estos profesores?

Hace algunos años, en un interesante estudio, Miguel Ángel Duhalde (1999) analizaba de modo muy sugestivo el proceso de investigación, el cual explicaba como una estructura compuesta fundamentalmente por el objeto, el método y las condiciones de realización; en su trabajo, desde una perspectiva crítica, planteaba una desmitificación de la labor investigativa en su conjunto, asumiendo que el autoritarismo y la imposibilidad de discrepar son un obstáculo en el trabajo inquisitivo. Para este maestro argentino «la idea instalada en el 'imaginario social' de que sólo los especialistas son los habilitados para investigar una realidad», debe ser modificada. Esto es todavía más cierto cuando pensamos en la posibilidad de que los maestros en sus escuelas realicen investigaciones, misión imposible sin una previa ruptura con muchas de las prácticas discursivas instaladas en torno a la tarea indagadora.

Es imposible investigar en, desde y para las escuelas sin alejarse de la ruta que trazan los manuales. La idea del docente-investigador conlleva un cambio de sitio en el que la indagación tiene lugar, pero no sólo eso, también significa aceptar que la producción de saber educativo no es patrimonio de un número reducido de sabios y que investigar significa, en esencia, dudar, aprender a preguntar para transitar por caminos de búsqueda, generar interrogantes que sean la guía de acceso hacia un conocimiento cada vez más complejo; Amparo Ruiz del Castillo (2001: 67) resume esta concepción de ruptura cuando afirma que:

> Investigar es plantearse problemas, es mirar la realidad con ojos diferentes, reflexionar sobre ella e intentar transformarla. Investigar significa aprender a indagar, pero planteándonos en torno a los aspectos más significativos del problema que se estudia. No es buscar lo conocido, ni aprender ciertas técnicas de observación. Investigar es asumir una actitud reflexiva y crítica frente a la vida, al conocimiento, al individuo, en sus estrechas, complejas y contradictorias relaciones.

Los maestros de la escuela «Cristóbal Colón» son, desde esta perspectiva, investigadores de su práctica, sus pesquisas son diferentes a las que realizan investigadores profesionales, su espacio, problemas y condiciones no son las mismas que las de los que hacen investigación en centros especializados o en instituciones académicas; sus dispositivos son también distintos, sin que ello devalúe los alcances intelectuales.

Una acción pedagógica enfocada a la atención de las necesidades de los alumnos, abierta al diálogo con marcos conceptuales y con otras formas de hacer pedagogía, debe ser reconocida como una forma válida de hacer investigación educativa. La imagen del docente-investigador que concebimos es la de un sujeto contextualizado que inventa, proyecta, ejecuta y valora sus acciones en el trabajo profesional: «Es el profesor, desde este punto de vista, el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña actividades, relaciona conocimientos diversos: Es en definitiva un investigador en el aula» (Porlán, 1996: 17).

La investigación que han realizado estos maestros en su práctica no ha surgido de la identificación de un problema formalizado, antes bien, partió de dificultades o limitaciones que identificaron en su trabajo, tal y como ellos mismos las percibían, preguntando y haciendo conjeturas

acerca de posibles causas, consceuencias y soluciones. Cuando se alude a la investigación en la escuela que los profesores pueden realizar «se trata de investigar con el alumno, es enseñar a preguntar y preguntarse, es resignificar un proceso de enseñanza aprendizaje oponiéndose a la transmisión mecánica de los contenidos, es permitirse dudar, junto a los alumnos hasta de las cosas más legitimadas» (Duhalde, 2001: 43).

Los objetos de observación de los profesores que indagan acerca de su práctica no pueden ser otros que los que encuentran en sus relaciones de aula, en su escuela y en la vida de las comunidades con las que coexisten. Los «objetos de estudio» pueden ser al principio formulaciones sencillas desde las que se abre paso a un bucle en permanente crecimiento y expansión. Las pretensiones de que los profesores partan de objetos sofisticados a menudo conducen al fracaso porque eluden el hecho de que para aprender a investigar los maestros tienen que partir de lo que ya saben, premisa básica sobre la que se fundamenta el aprendizaje en general y el aprendizaje adulto en particular.[14]

Los dispositivos utilizados por estos docentes-investigadores en su práctica son singulares. Para atreverse a investigar su práctica, los profesores no hicieron menester del dominio abstracto de los principios de un método, abordaron esta cuestión con una concepción flexible y dinámica, misma que les permitió aprender de sus aciertos y errores. El método, la técnicas, los instrumentos y las herramientas no fueron definidos a priori, ni se decidieron al margen de la práctica, como decía Dewey: han aprendido haciendo.

A investigar en la escuela se debe aprender investigando, esto implica una gran apertura metodológica, aceptar la pluralidad y la posibilidad de que en la acción también se vayan adaptando y reconstruyendo técnicas y herramientas que permitan al profesor la mejora de sus prácticas, el incremento de sus aprendizajes, el descubrimiento de significados ocultos en un trayecto de transformación, aprendizaje y búsqueda.

14 John D. Bransford (1999) en su obra *¿Cómo aprende la gente?*, demuestra que los avances en la psicología contemporánea permiten concluir la importancia del conocimiento preexistente en toda empresa de aprendizaje. Los seres humanos poseemos una amplia gama de saberes, destrezas, conceptos y creencias desde los que percibimos, interpretamos y organizamos el ambiente, esas nociones previas son la base para nuevas elaboraciones. Por extensión lógica, en el aprendizaje de las prácticas de investigación el conocimiento nuevo debe construirse sobre la base del conocimiento preexistente, los saberes parciales, las falsas creencias y las versiones ingenuas, son valiosas porque son el basamento de toda construcción posible.

Cabe ahora preguntarse acerca de las posibilidades concretas que el docente que trabaja en las escuelas tiene para realizar investigación. Por supuesto que son fundamentales la voluntad y el deseo, sin ellos en Arellanos muchas rutinas y prácticas arcáicas seguirían inalterados, tal y como sucede en una gran cantidad de aulas de clase.

Además de la cuestión volitiva, debe entenderse que el docente-investigador es una figura indisociable de un trayecto de perfeccionamiento profesional en el que la cultura, la técnica y el conocimiento también colaboran, mismos que tienen que desarrollarse —como ya se ha dicho—, conforme se avanza, en un bucle de acción-reflexión-acción. No se piensa a ciegas en lo que se hace, la comprensión de las acciones sólo puede tener lugar buscando conexiones posibles entre los acontecimientos del mundo del trabajo con las abstracciones provinientes del ámbito teórico, los profesores de Arellanos han descubierto el valor de esa conexión.

Para terminar, no podemos dejar de lado las condiciones de trabajo de los maestros. Es difícil investigar la práctica bajo circunstancias laborales en las que el profesorado no puede ni dar clases dignamente, con enormes carencias salariales y en espacios escolares precarios. El docente-investigador, aun bajo estas condiciones, puede desarrollarse si en las escuelas existe un clima organizacional que por lo menos no obstaculice la reflexión, la búsqueda y el experimento. Al maestro que reflexiona sobre su práctica lo alientan también políticas de apoyo externo que pueden provenir de quienes están responsabilizados de la gestión educativa o de centros académicos, instancias de formación, universidades, organizaciones no gubernamentales, individuos o grupos interesandos en la mejora de la escuela. Las instituciones formadoras de maestros tenemos la oportunidad de incidir en la construcción de procesos de mejora, contribuir a la profesionalización de los profesores y comprender, aprendiendo con ellos a desempeñar de mejor manera nuestra labor.

Una breve recapitulación de esta experiencia con profesores que investigan su práctica hace notorio que la profesionalización docente en, para y desde la situación del trabajo es viable:

a) Cuando los profesores se deciden a cambiar. La voluntad y el deseo de aprender cosas nuevas y mejorar las formas de trabajo en beneficio de los alumnos y la escuela son los com-

ponentes más importantes de toda iniciativa que tienda a la profesionalización docente, sin estos es fuerte el riesgo de transitar por trayectos formativos que nada alteran el conjunto de relaciones que los maestros mantienen con sus centros educativos.

b) Si la experiencia de los profesores se abre al diálogo con conceptos que ayudan a ordenarla. Los maestros, además de deseos requieren saberes, sus características, la cantidad, los tiempos y los ritmos en los que se debe abrevar del conocimiento teórico se definen a partir de las exigencias de la comprensión y el desarrollo de la experiencia.

c) Bajo condiciones en las que el centro escolar exprese un liderazgo en el cual se involucren muchos actores que se comprometan con la realización de tareas diversas; un liderazgo compartido, delegador de funciones, nunca depositado en la voluntad de un caudillo.

d) Si existen en el contexto o los maestos son capaces de generar condiciones institucionales que no impidan la innovación y los experimentos educativos. Las políticas de apoyo internas y externas pueden favorecer el trabajo reflexivo de los maestros, cuando son inexistentes los profesores han construido a contracorriente experiencias muy valiosas, pero marginales (Arellanos puede ser un caso paradigmático).

e) Cuando las escuelas disponen de un agente que anima y acompaña en la aventura del cambio. Los maestros tienen vida propia, no obstante, también hace falta «despertarles el alma». La asesoría, la ayuda y el consejo nunca están de más y se hacen imprescindibles en escenarios como el zacatecano, en el que la costumbre y la disciplina ante el currículum prescrito están fuertemente arraigados en la cultura docente. El acompañamiento (interno o externo) es útil cuando los profesores lo aceptan, si se ejerce como apoyo frente a las necesidades de la escuela y si pone en juego dispositivos didácticos que insten a los profesores a desarrollar nuevos saberes prácticos y teóricos.

Referencias bibliográficas

Barbero, J. M. (2003), «Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades» en *Revista Iberoamericana de Educación,* núm. 32, mayo-agosto.

Bordieu, P. (1990), *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI.

Bransford, J. D. *et al.* (1997) *How people learn. Briding, research and practice,* Washington, D. C., National Academy Press.

Darling-Hammond, L. y MCLauglin M. (2003), *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo* en Cuadernos de discusión núm. 9, México, SEP.

Duhalde, M. (1999), *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente,* México, Ed. Novedades Educativas.

Espeleta, J. (2005), «El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria Mexicana», en *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, México, vol. XX, núm. 4.

Friggerio, G., *et al.* (1992), *Las instituciones educativas, Cara y ceca. Elementos para su gestión*, Ed. Troquel, Buenos Aires.

Gómez-Morín Fuentes (2005), L. *Nueva Escuela Mexicana* en Subsecretaría de Educación Básica, *Gaceta Educativa*, año01, núm. 0, mayo.

Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.

Imbernón, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional,* Barcelona, Ed. Graó.

_____ (1996), *La formación del profesor. Formar para innovar.* Buenos Aires, Editorial del Magisterio del Río de la Plata.

_____ (2002), *La investigación Educativa como herramienta de formación del profesorado,* Barcelona, Ed. Graó.

Latapí, P. (2003), «¿Cómo aprenden los maestros?» en *Cuadernos de discusión* núm. 6, México, SEP.

Latorre, A. (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa,* Barcelona, Ed. Graó.

Murcia, F. J. (1992), *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante,* Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio.

Paquay, L., *et al.* (2010), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias,* México, FCE.

Park, Peter (2006), «Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas», en M.C. Salazar (coord.), *Investigación-acción participativa, inicios y desarrollos,* Madrid, Ed. Popular.

Pérez Rocha, M (2011), «Fomentar la lectura ¡Y la escritura!» en periódico *La Jornada,* México, 17 de noviembre.

Perrenoud P. (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Ed. Graó.

Porlán, R. y Martín, J. (1991), *El diario del profesor,* Serie Práctica, núm. 6, Sevilla, Ed. Diada.

Porlán, R. (1995), *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza–aprendizaje basado en la investigación,* Sevilla, Ed. Diada.

Popkewitz. T. (1994), *Sociología y política de las reformas educativas*, Madrid, Ed. Morata.

Ramírez, R. (2002), *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para la evaluación de los centros escolares. (Documento de trabajo)*, México, SEP.

Ruiz del Castillo, A. y R. Rojas Soriano (2001), *Vínculo docencia-investigación para una formación integral,* México, Ed. Plaza y Janes.

Tedesco, J. C. (2000), *Educar en la Sociedad del Conocimiento*, México, FCE.

Torres, R. Ma. (1999) *Aprender para el futuro: nuevo marco para la tarea docente,* Madrid, Fundación Santillana.

Wenger, Etienne (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Ed. Paidós.

Yopo, Boris (1994), *Algunos supuestos teóricos en metodologóa de la investigación participativa,* Pátzcuaro, Mich., Ed. CREFAL.

Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince

Innovar e investigar desde la colegialidad docente como proceso de formación permanente

La razón crítica puede darle alas al deseo, de modo tal que pueda extenderse más allá de las limitaciones del momento presente, a fin de transformarse en sueños de posibilidad. Y con los sueños pueden hacerse cosas maravillosas.

Peter McLaren

Presentación

El avance de la educación básica depende en gran medida de las prácticas de los profesores y su profesionalización, mismas que se relacionan ampliamente con la manera en la que estos se forman a lo largo de su trayectoria profesional, de ahí que los procesos de formación permanente tengan gran relevancia en el desarrollo de la calidad y la equidad de la educación, así como en la reorganización educativa que se ha estado llevando a cabo en nuestro país a lo largo de las últimas décadas.

El capítulo que a continuación se presenta tiene la intención de propiciar la reflexión acerca de la colegialidad docente en los procesos de formación permanente como una condición que hace posible el desarrollo de los profesores de educación primaria y su profesionalidad, considerando la pertinencia de espacios de formación fundamentados en la investigación educativa como uno de los ejes principales que pueden propiciar la innovación, tanto en los procesos de formación, como en las prácticas educativas y de gestión. La colegialidad y la investigación en la formación permanente son cuestiones que favorecen la autonomía de la educación a partir de las acciones de los profesores y en el contexto actual son esenciales para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa, ya que desde la

formación promueven la reflexión crítica de la propia práctica y su transformación.

En este trabajo se expresan algunas consideraciones y reflexiones derivadas de los resultados de una investigación realizada en la Región Lagunera de Coahuila, con la participación de tres colectivos de profesores de educación primaria que cursaron la Licenciatura en Educación, Plan 1994 (LE 94), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Los profesores crearon estos colectivos para apoyarse en sus estudios, constituir grupos de aprendizaje y trabajar en conjunto, a fin de llevar a cabo proyectos de innovación en intervención pedagógica y acción docente, en los cuales realizaron algunas actividades de investigación.

El estudio tuvo el propósito principal de documentar y analizar los significados de la formación en los colectivos de profesores, se efectuó mediante un enfoque cualitativo de investigación en una perspectiva etnográfica. Destaca la importancia de la colegialidad entre profesores como una alternativa de formación docente con posibilidades de acción y desarrollo educativo, ya que promueve cualidades indispensables en los maestros y los coloca en una posición de investigadores de su propia práctica desde el trabajo colaborativo.

La estructura del capítulo aborda cuatro apartados:

1. La formación permanente en nuestro país, sus retos y tendencias.
2. La investigación como proceso de formación para la reconstrucción social.
3. Colegialidad e investigación como condiciones de posibilidad; se ofrecen algunas reflexiones sobre el trabajo colaborativo en los procesos de formación como condición de posibilidad y producción de innovación educativa.
4. Acompañamiento e interacción en la formación permanente, espacios de construcción simbólica y desarrollo académico.

   En su conjunto se aborda la importancia de los procesos de formación como espacios donde los profesores interactúan con sus pares, comparten experiencias, su trayectoria profesional y las problemáticas relacionadas con su práctica, contextualizada desde la interacción y el acompañamiento producido en la formación entre iguales, pues es en la formación permanente vinculada a procesos en los que los profesores

investigan su práctica donde converge la construcción de una realidad social en la que los profesores pueden tener mayor autonomía para resolver problemas, dada su condición de profesionales de la educación.

1. La formación permanente para los profesores de educación primaria en México: retos y tendencias

En el contexto educativo actual se denomina formación permanente a las acciones de formación institucionalizada de las cuales participan los profesores en servicio, por ello se considera una formación ligada de manera directa a la práctica profesional, la cual es subsecuente a la inicial y se relaciona con la noción de profesor como profesional de la educación. Lo anterior implica el desarrollo de capacidades específicas que abarcan desde los primeros años de servicio hasta prácticamente todo el tiempo que dure la vida docente (Ávalos, 2006). Se trata de una formación ampliada que pretende integrar de forma paulatina diferentes conocimientos, procedimientos, actitudes, competencias y/o cualidades que se requieren de los profesores, acordes a los paradigmas vigentes en la sociedad.

De manera general, el objetivo principal de la formación permanente es fortalecer y mejorar las capacidades profesionales de los maestros. Asimismo, se vinculan las propuestas educativas y políticas públicas que responden a los planteamientos de organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial; su desarrollo se debe en gran parte a las a las iniciativas de los gobiernos de casi todos los países del mundo que siguen las recomendaciones de éstas, en las que consideran a la formación permanente como una estrategia importante para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, de lo cual se desprende que le destinen diversos fondos.

En México la formación permanente dirigida a los profesores de educación primaria va ligada a la concepción de docente que se tenga en la sociedad, las políticas y reformas educativas, así como a los modelos de gestión que se toman como herramientas para propiciar diversas trasformaciones en la educación, mismas que se encuentran

planteadas en los planes de desarrollo de cada periodo de gobierno;[1] se vincula también a las necesidades de los sistemas económicos e institucionales, de tal manera que se concibe como un conjunto de acciones con características particulares reconocidas por los sujetos que participan en ellas y en la que se aglutinan, tanto las intenciones de los profesores de mejorar profesionalmente, como los requerimientos del propio sistema educativo, aunados a las expectativas que la sociedad tiene de la labor docente.

Esta formación representa uno de los puntos medulares de la gestión y la transformación educativa, ya que en la actualidad representa una de las disyuntivas que entraña la toma de decisiones para mejorar la educación mexicana, considerando de primera importancia la actuación de los profesores —a quienes se les atribuye la responsabilidad y gran parte de la operatividad directa de las políticas educativas dentro de los nuevos modelos de gestión— y ubicando en el centro de las políticas educativas a la escuela como unidad básica del sistema educativo (SEP, 1995-2000: 56) (SEP, 2007-2012).

Las principales tendencias de las políticas educativas actuales pueden concretarse en tres muy relacionadas entre sí y que dependen en gran medida de la formación de profesores: en primer lugar, los cambios curriculares en relación al enfoque por competencias; en segundo, la gestión institucional que se conjunta con la participación social; en tercero, la formación permanente de docentes directivos y equipos técnicos en sus distintas modalidades, misma que se plantea como una actividad a realizarse a lo largo de la vida profesional.

Aunque el desarrollo de la formación permanente ha sido vertiginoso en las últimas décadas, existen múltiples retos en la satisfacción de las necesidades reales de los profesores, razón por la cual estudiar y reflexionar sobre los procesos de formación permanente son asuntos de primer orden, ya que los profesores requieren una formación que les permita no sólo mejorar en el plano didáctico-pedagógico, sino avanzar en el desarrollo y crecimiento de sus distintas cualidades en diferentes ámbitos.

1 Históricamente en México la formación de los profesores de educación básica se concreta en acciones impulsadas por el Estado. Junto con los paradigmas que han transitado por la educación mexicana, esta formación ha tenido diferentes perspectivas, dependiendo de los distintos programas gubernamentales y las necesidades del país, por ejemplo, en la época posrevolucionaria se buscaba abastecer la demanda de profesores para hacer llegar la educación a las clases bajas (Arnaut, 1998: 59); mientras que en los años setenta tuvo la función de apoyar un proyecto modernizador en la educación y a partir de los años noventa se pretende el mejoramiento de la calidad, vinculando al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos (Del Castillo Alemán, 2009: 179).

Como menciona Fullan (1999) la formación docente tiene la característica de ser uno de los problemas educativos más graves, al mismo tiempo es vista como la solución a muchos de los problemas de la educación; el trayecto seguido por la formación permanente a través de la historia mexicana da cuenta de esto ya que las distintas propuestas de formación surgen para propiciar cambios que ayuden a resolver problemas y cuando estas propuestas se ponen en práctica surgen otros problemas que llevan a plantearse propuestas distintas (Arnaut, 1998).

Por tanto, la formación mexicana se relaciona con las prescripciones y recomendaciones de organismos internacionales que tienen el propósito de promover las economías abiertas en el desarrollo del mercado, lo que implica el suministro de fondos a los países en vías de desarrollo para proyectos que ayuden a resolver problemas educativos cuya solución se expresa en las políticas educativas. Sin embargo, para los profesores de educación primaria, la formación permanente tiene gran importancia, tanto por su relación directa con las acciones en la educación, como por los procesos que se generan al interior, generando una realidad social en la que intervienen diversos factores.

Al igual que en la mayoría de los países del mundo, la formación permanente en nuestro país suele girar alrededor de tres ejes que se manejan desde la formación inicial: conocimiento disciplinar relacionado con las teorías pedagógicas, formación sobre teorías de aprendizaje, así como la evaluación del mismo, y uno referente a los contextos socio-culturales (Avanzini, 1998: 54). Estos ejes pueden observarse en los cursos nacionales y estatales, y en las licenciaturas de nivelación que se ofrecen en la UPN de las diversas unidades en todo el país.

En México esta formación enfatiza los procesos tanto de aprendizaje como de gestión, con los cuales se busca la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas como el vehículo más adecuado para la generación de ambientes de aprendizaje favorables mediante la participación de los diferentes miembros de la comunidad escolar: alumnos, padres de familia, profesores y directivos. No obstante, estos planteamientos distan mucho de la realidad ya que en los procesos de formación intervienen otros elementos, igual que en los distintos contextos escolares.

A escala nacional y mundial algunas de las condiciones que carac-

terizan a la formación permanente son su diversificación y la tendencia hacia la especialización, lo mismo en relación a las temáticas que se abordan en las propuestas de formación, que en las formas en las que ésta se realiza. Hoy en día existen cursos para profesores de manera presencial, virtual, a modo de seminarios, talleres etcétera. En el mismo tenor, las modalidades de formación tienden a ser más especializadas: ésta se realiza a través de cursos para directivos, asesores técnicos y/o profesores de un determinado nivel o área de aprendizaje y se desarrolla como formación continua o actualización y también en los posgrados —en los que se denomina «superación profesional»—; aunque prevalecen otras opciones de formación, tal es el caso de la LE 94 que se ofrece en las unidades de la UPN, cuya finalidad es propiciar la nivelación de licenciatura a los profesores que no cuentan con estos estudios. Sin embargo, en algunas entidades federativas se mantiene como una opción de formación para los profesores, pues les permite resignificar su práctica docente.

En cuanto a las perspectivas principales de formación —como son la perspectiva académica, perspectiva técnica, perspectiva práctica y perspectiva de reflexión sobre la práctica (Perez Gómez, 1998: 398-424)—, aun cuando la mayoría de las propuestas se ubican discursivamente en el enfoque de reflexión sobre la práctica, la perspectiva técnica sigue predominando en los procesos de formación. Esta situación es grave ya que el manejo de técnicas y el conocimiento de saberes pedagógicos no basta para hacer frente a los contextos complejos a los que se enfrentan los profesores día con día.

Dado lo anterior debería considerarse que, si bien se trata de un conjunto de acciones que permiten a los profesores desarrollar nuevos conocimientos y capacidades prescritas con una intención acorde a los modelos educativos y sus programas de desarrollo, en estos procesos son los profesores en realidad quienes construyen su propia formación al participar con su experiencia en estos espacios, incorporando sus saberes y percepción de la educación en la que participan como unos de los principales actores que contribuyen con su creatividad y conocimiento amplio de las diversas situaciones educativas. En ese sentido, aunque la formación permanente se ha ido transformando mediante diversas concepciones transmitidas a los docentes, es esencial en los procesos de formación considerar tanto las experiencias, como las identidades en su trayectoria profesional.

Cabe mencionar que el término «formación permanente» se refiere en concreto a los procesos de formación desarrollados a principios de la década de los noventa, periodo en el cual se generaron cambios en la educación, relacionándose con otros ámbitos, como el desempeño docente y la evaluación, la mejora continua de los centros escolares, las reformas curriculares y los trayectos formativos, además de plantearse distintas perspectivas de profesor y de práctica docente.

No obstante, lo que en definitiva no puede dejarse de lado es que la formación permanente se está convirtiendo para el gremio magisterial mexicano en un asunto de movilidad social, dado que se vincula a la obtención de compensaciones salariales a través del Programa de Carrera Magisterial a nivel nacional, aparte de otras estrategias de compensación promovidas por las entidades federativas.

La definición de la formación permanente se construye entonces en torno al desarrollo del trabajo docente y las luchas por su reconocimiento como una profesión de la que dependen el nivel y la calidad de los procesos educativos (Ávalos, 2006: 209), asimismo, se relaciona con la manera en que se mira la realidad y cómo nos implicamos en ella los agentes sociales. De este modo, el reconocimiento como profesión presenta diversos retos, entre ellos el de la profesionalidad, es decir, una formación que implique autonomía y desarrollo profesional.

En el devenir de las últimas décadas en otros países y en México se ha dado paso a la creación de centros de formación docente creados por el Estado, tal es el caso de los centros de maestros e instituciones formadoras de docentes como la UPN, la cual juega un papel determinante en los procesos de formación a lo largo y ancho del país. De igual forma, se ha observado un gran crecimiento por parte de la oferta educativa en materia de formación docente a través de institutos y universidades privadas, reflejándose en algunos casos una mejoría, aunque insuficiente para resolver la problemática en la educación ya que en muchos de los casos la masificación de las propuestas de formación —sobre todo en una gran parte de las universidades privadas— no es de calidad.

Al respecto la UPN, como una de las principales instituciones formadoras de docentes en México, ha contribuido a optimizar la educación básica a través de distintos programas: licenciaturas de nivelación para los profesores que no cuentan con este grado educativo y programas de posgrado, abriendo un panorama amplio de oportunidades de

formación al tiempo que promueve no sólo el avance educativo, sino también condiciones para impulsar la justicia social desde las acciones que los profesores realizan en escuelas de diferentes contextos socioeconómicos y culturales.

Esta formación está vinculada a los procesos de gestión escolar a partir de la idea de autonomía local, basada en la administración centrada en la escuela, que se caracteriza por otorgarle un nivel significativo de independencia. Sin embargo, se trata de una autonomía muy condicionada, lo cual supone la necesidad de que los profesores se formen de otra manera, investigando su práctica a fin de fortalecer sus capacidad de tomar decisiones, lo que daría como resultado un fortalecimiento de las escuelas, que hoy por hoy, conforme a las políticas educativas, tienen un papel preponderante.

Por tanto, la formación permanente mexicana en el contexto actual incluye el desarrollo de capacidades o competencias para la intervención en el aula, lo cual contiene el desarrollo de ambientes de aprendizaje para los alumnos y la formación para la actuación o desempeño del profesor en la mejora continua de las escuelas; ambas cuestiones relacionadas necesariamente con la formación para la gestión. Sin duda alguna estas competencias son muy importantes para las acciones que tienen que ver con el mejoramiento de la educación básica, no obstante, es necesario no sólo considerar esas cuestiones en la formación, sino la manera en que se forman los docentes y el desarrollo de cualidades que puedan ir más allá de la dimensión técnico–pedagógica y de gestión. De ahí la importancia que tienen las modalidades de formación que promuevan la reflexión crítica de la práctica a través de capacidades profesionales de frontera, como los procesos de formación fundamentados en la investigación. En sí misma esta formación tiene en su conceptualización sentidos que tienen que ver con la formación del pensamiento o el razonamiento (Beillerot, 1998: 22).

En este orden de ideas cabe preguntarse: ¿cómo se está pensando en la formación mexicana? ¿Qué tan cerca o no estamos de concebir a los profesores como profesionales de la educación? A este respecto se puede decir que la definición del término formación presenta una relación con la carga social que se le otorgue. Por ejemplo, la formación vista en el sentido práctico tiene un determinado valor social, mientras que como trabajo racional o intelectual tiene otra valoración. Otro sentido que se le ha dado al término es el de formación durante la vida, en

el sentido experiencial: desde esta perspectiva la formación es parte de la experiencia de los sujetos, construida en una trayectoria de vida personal o profesional; dicho de otra manera, en esta concepción la formación es la vida misma (Beillerot, 1993: 22). Sin embargo, en los procesos de formación actuales este sentido ha sido poco retomado pese a que la experiencia es parte de la formación.

Tras analizar los sentidos que se le han dado al término formación, se puede decir que los procesos de formación permanente llevan de manera implícita un modelo de currículum determinado a partir de la idea de enfrentar los desafíos que tiene la educación en la sociedad actual. No obstante, dicha posición presenta serios problemas ya que aún quedan ámbitos más complejos por resolver, de ahí la importancia de poner atención en la formación para los profesores nóveles o que recién inician su práctica, pues la primera etapa de la vida profesional es esencial para comprender los cambios de los sujetos en el ámbito laboral. En relación a esto Marcelo García (1999: 12) explica la iniciación de la práctica docente como una etapa de desarrollo profesional en la que los profesores no sólo adquieren conocimientos y experiencias, sino que experimentan tensiones y equilibrio personal que requieren acompañamiento y formación.

Otra importante tendencia por atender en los procesos de formación es la biográfico–narrativa, es decir, considerar en ellos la dimensión personal y el trayecto que han vivido y viven los docentes junto con la dimensión profesional en la que se están formando. En otras palabras, es importante tomar en cuenta el momento de vida personal y profesional. En este sentido algunos autores como Huberman (2005) destacan la importancia de pensar la formación de los profesores desde el plano de lo social en un mundo contradictorio y cambiante, retomando en los procesos de formación tanto las identidades como la subjetividad al incluir «lo vivido», los ciclos vitales de los profesores, configurados socialmente como un entramado que integra la experiencia.

La colegialidad es otro aspecto poco retomado en los procesos de formación, debido a que en estos más bien se trabaja mediante actividades en equipo que no tienen mayor trascendencia porque sólo se siguen indicaciones, de tal manera que los profesores no pueden organizarse ni conocer a sus pares para formarse y trabajar con ellos; de ahí la importancia de compartir la experiencia en este trabajo y dar a conocer procesos de formación en los que realmente los profesores

pueden organizarse con sus iguales, siempre y cuando se les dé la oportunidad de hacerlo. Este asunto es relevante porque existe una relación íntima entre las condiciones de los procesos de formación que permiten la colegialidad y la organización con las acciones de investigación en la práctica, que es una modalidad de formación con amplias posibilidades de avance académico para los profesores de primaria y a su vez con el trabajo y/o la investigación en la escuela. En este sentido, la práctica docente, su reflexión y sistematización se considera el motor de la formación y el desarrollo de procesos de construcción de saberes y conocimientos que llevan a los profesores a revisar y fortalecer su formación y trabajo docente; éstas y otras cuestiones se tratarán en los apartados subsecuentes.

2. La investigación como proceso de formación para la reconstrucción social

Mucho se ha hablado de la posición de los profesores y su papel en la construcción y reconstrucción del currículum como herramienta de regulación de las prácticas educativas (Sacristán 2010: 11), dicha posición tiene que ver con la conceptualización de esas prácticas que definen a los profesores como diseñadores del currículum, operarios del mismo o investigadores de su propia práctica.

Existe una relación estrecha entre la formación en la práctica, la investigación y el trabajo colegiado, así como con la reflexión sobre la práctica. El hecho de pensar en la investigación de la práctica nos remite a la noción de legitimidad y posicionamiento de los profesores en la educación ya que «quien investiga» tiene una posición distinta a la de «quien es investigado»: el investigado se somete a la mirada del experto que no conoce a fondo lo que sucede en la cotidianidad escolar, lo cual da como resultado la imposición de propuestas educativas. Sin embargo, cuando los profesores investigan adquieren una posición que construye con y a través de los demás, desde las acciones compartidas, en una posición de profesionales conocedores de las situaciones educativas y con la posibilidad de transformar sus prácticas.

El camino recorrido para que los profesores llegaran a investigar sus prácticas no ha sido nada sencillo: en los sistemas educativos tradicionales el papel de los profesores se remite a operar propuestas

educativas creadas por especialistas. No obstante, este rol ha ido transformándose propositivamente en las últimas décadas y han sido los propios profesores quienes a través de la investigación se han colocado en otro punto, reposicionándose socialmente al reconocer el valor de sus saberes y los de sus colegas, junto con la valorización de la labor que realizan.

En nuestro país los procesos de formación basados en la investigación son escasos, ya que la mayoría de las propuestas formativas tiene como prioridad el desarrollo de habilidades técnico – pedagógicas en los profesores y la transmisión de saberes prácticos para aplicarlos en un momento posterior al de la formación. Aunque estas habilidades son esenciales en el ejercicio de las prácticas educativas, la priorización de estos aspectos deja de lado otros asuntos que pueden mejorar en gran medida la educación, entre ellos la capacidad para la sistematización y el análisis de las prácticas educativas que lleve a los profesores a organizarse mejor, tener mayor conciencia de la importancia de su trabajo cotidiano; considerando sus propias identidades y la cultura que se produce en los contextos donde se sitúa su práctica, lo que implica una reflexión crítica de su hacer y su entorno.

Retomando a Anzaldúa (2009: 2), es trascendental considerar que la formación no se reduce al proceso de enseñanza–aprendizaje, pues está vinculada de manera estrecha a la conformación de identidades. En realidad este aspecto se toma poco en cuenta en la formación, desaprovechando cuestiones medulares relacionadas con los profesores y las visiones que se tienen acerca de su hacer, mismas que se encuentran ligadas a las responsabilidades políticas y éticas de los profesores y las instituciones escolares.

Históricamente los asuntos didáctico–pedagógicos han ocupado un lugar preponderante en los procesos de formación, pues son la base de la práctica docente. No obstante, tendría que considerarse que estas cuestiones corresponden a planteamientos tanto ideológicos como epistemológicos que priorizan unos aspectos sobre otros y que en la cotidianidad de los procesos de formación se ven reflejadas en las capacidades de los profesores que se pretenden desarrollar, ya sea para tomar decisiones en la creación de ambientes de aprendizaje, la gestión escolar o para afrontar las distintas problemáticas que una sociedad compleja les demanda en la resolución de los diferentes problemas educativos.

En la formación docente mexicana la investigación en estos procesos no se ha abordado lo suficiente, por lo general se ofrece una formación prioritariamente para la práctica y no una formación en la práctica, que estaría más ligada a estudiar lo que sucede en las propias prácticas y retomar las experiencias de los profesores para actuar en consecuencia, lo que complica el análisis del entorno donde ellos realizan su labor. Entonces, ¿qué está sucediendo en los espacios educativos en cuanto a la formación permanente?, ¿qué ha sido y que puede llegar a ser desde otras perspectivas? ¿Qué relaciones hay entre lo que sucede con la formación en el contexto actual y la manera en que se ha conceptualizado en nuestro país?, ¿qué se puede hacer para mejorarla y cuáles serían las modalidades que propicien mejores posibilidades de formación para los profesores de primaria?

En el estudio *La formación permanente en los colectivos de profesores de Educación Primaria* (Rayas, 2011), realizado a partir de un proceso de formación de docentes en la Región Lagunera de Coahuila, se dio cuenta del significado que para los profesores de primaria tiene participar en procesos de formación permanente, asimismo, pudo observarse que estos se relacionan ampliamente con la colegialidad y colectividad que se produce cuando los profesores comparten experiencias y diseñan actividades de formación compartidas, las cuales tienen que ver con la creación y desarrollo de proyectos de innovación e intervención en los que los profesores realizan investigación en los contextos escolares, es decir, se forman no sólo para la práctica sino en la práctica.

Todo lo anterior indica que en la transformación de la práctica la innovación producida en la formación permanente se relaciona con dos cuestiones esenciales: la investigación y las acciones colectivas o colegiadas entre los profesores, esto tiene gran importancia porque muestra una modalidad de formación que va más allá de lo didáctico–pedagógico, pues permite a los profesores hacer una reflexión compartida de sus prácticas y transformarla de manera localizada.

En la investigación se estudiaron los casos de tres colectivos de profesores de educación primaria que estaban formándose en la Licenciatura en Educación Plan 1994 de la UPN, dicho programa de formación, pese a que fue creado como un programa de nivelación y apoyo para la implementación de la reforma curricular de 1993, para los profesores que participan como estudiantes tiene sentidos y significados distintos, relacionados con encontrar un espacio de reflexión y diálogo con sus

compañeros, así como la posibilidad de crear proyectos que transformen sus prácticas, transformándose a sí mismos (Rayas, 2011: 498). Uno de los resultados obtenidos en este estudio fue la comprensión de los significados acerca la formación, los cuales de manera general muestran a la formación significada como formación colectiva, al expresar que es un espacio donde «Se aprende juntos», «Se acompaña en el proceso formativo», también se entiende como «Reflexionar y actuar para innovar».

De los tres colectivos estudiados, uno centró sus acciones en el mejoramiento de la gestión y la organización en la escuela donde prestan sus servicios los profesores integrantes de éste, logrando mejorar las relaciones interpersonales entre los profesores de esa escuela, a la vez que trabajar colaborativamente en un proyecto de innovación en intervención pedagógica, relacionado el mejoramiento de la enseñanza en las Ciencias Naturales como una posibilidad de optimizar las competencias de aprendizaje en los niños de esta escuela. Asimismo, se pudo observar un incremento en el desarrollo de las capacidades de los profesores al sistematizar su práctica mediante actividades de investigación. Por otra parte, fue notable la mejoría en la comunicación entre los profesores y la capacidad para llegar a acuerdos que faciliten el trabajo en conjunto, permitiéndoles actuar con una mayor autonomía en cuanto a la resolución de problemas específicos de su plantel (Rayas, 2011: 285-289).

En la investigación como proceso de formación el avance del «otro» se vuelve tan relevante como el propio y en este colectivo tuvo gran importancia en los logros en cuanto al trabajo colegiado en la escuela y su transformación, pues fue uno de los motores que alentaron la realización de acciones con un sentido distinto. Como pudo observarse, la formación se toma como base para crear estrategias de organización, gestión, avance académico de los alumnos, así como para propiciar la creación de un diálogo reflexivo entre colegas.

En otro de los colectivos estudiados los profesores se enfocaron al fortalecimiento de una comunidad magisterial, apoyando a otros profesores para que estudiaran la licenciatura y colaborando en la realización de proyectos de intervención en distintas escuelas, los cuales responden a necesidades particulares de las comunidades donde laboran estos maestros. Los logros obtenidos con la formación en este colectivo dan cuenta de que realizar actividades de investigación en la escuela y/o en la propia práctica permite conformar comunidades de

aprendizaje entre los profesores, reflexionar sobre las necesidades de su entorno y actuar en la resolución de problemas educativos particulares que de manera individual serían difíciles de resolver, reposicionándose en la sociedad magisterial y en el contexto donde realizan sus prácticas educativas. La comunicación y el trabajo equitativo muestran no sólo un sentido de pertenencia e identidad, sino un sentido de comunidad fundamentado en el trabajo colegiado, el cual busca el bienestar común, la resignificación social de los profesores pertenecientes a ese colectivo, además de solidaridad y cooperación para hacer transformaciones en las escuelas de manera localizada (Rayas, 2011: 326).

El otro colectivo al que se hace referencia centraliza su trabajo colegiado en innovar las prácticas educativas, específicamente en el mejoramiento del trabajo en el aula y/o en los ambientes y actividades de aprendizaje; por esta razón, la búsqueda y concreción del trabajo colegiado se relacionan con las inquietudes y necesidades de los profesores de renovar su quehacer cotidiano, así como de resolver problemas de aprendizaje y enseñanza en el aula. Las acciones de investigación a través de proyectos de innovación en intervención pedagógica propiciaron en los profesores la propia comprensión de su hacer en cuanto a los aprendizajes escolares, enriqueciéndose con la participación compartida que permite la mejora de los procesos de aprendizaje desde su análisis crítico (Rayas, 2011).

El punto de encuentro entre los tres colectivos es el abanico de capacidades que desarrollan los profesores a través del trabajo colegiado en la formación permanente y en los procesos que siguen para formarse. En este sentido, la investigación compartida de sus prácticas juega un papel muy importante, ya que les permite formarse de una manera propositiva, crítica, reflexiva y autogestiva, que a su vez posibilita hacer cambios en su entorno y en ellos mismos (Rayas, 2011: 332).

A partir de los resultados de este estudio ha de considerarse la importancia de la investigación como una modalidad de formación que reposiciona a los profesores en sus prácticas y produce modificaciones en ellos y en los contextos donde realizan su labor docente, situándolos en la construcción de saberes racionales fundamentados en sus experiencias compartidas, al reconocer la razón práctica como ese conjunto de vivencias en constante interlocución con la realidad social que van construyendo y que se acompaña de la reflexión en y sobre la acción (Perrenoud, 2004).

Al realizar actividades de investigación en los colectivos de profesores, mediante proyectos de innovación e intervención pedagógica como parte de la formación en la Licenciatura en Educación antes mencionada, los profesores construyen otros sentidos acerca de la formación que abarca cuestiones más amplias de la educación, impulsando posibilidades distintas de formación que se relacionan más con los problemas de la vida cotidiana escolar; por ello, la investigación favorece una formación abierta, con mayor libertad y participación de los profesores en la toma de decisiones colegiadas, promoviendo cambios en las escuelas al reflexionar sobre su hacer y la realidad social, lo que implica la elaboración de un currículum más democrático e inclusivo.

Las actividades de investigación efectuadas por los profesores de los colectivos estudiados, a partir de la producción de proyectos de innovación, nos remiten a una modalidad de formación para la reconstrucción social que coloca a estos como profesionales de la educación, transformando los usos sociales que se le ha dado a la formación de profesores tanto en la sociedad mexicana como en la cultura magisterial y escolar, que conlleva formas específicas de ver la realidad social y educativa, además de la relación de los sujetos involucrados con el espacio de la formación y la educación en general.

Lo que hoy conocemos como formación permanente históricamente ha tenido distintos sentidos, los cuales nos remiten a las acepciones del término «formación» en sí mismo y a sus transformaciones, puesto que los conceptos —al igual que los sujetos y todo lo que interactúa en el mundo social— no son iguales para siempre, sino que están en constante transformación, la cual propicia el mejoramiento de la educación. Sin embargo, aún falta mucho por hacer en materia de formación, ya que en la mayoría de estos procesos sigue predominando la formación técnica pensada en la preparación para la práctica y muchas veces no corresponde a las problemáticas reales que enfrentan los profesores, dejándoles pocas oportunidades de autonomía y diseño de estrategias para su resolución. De allí la necesidad de retomar modalidades de formación en las que los profesores sistematicen y reflexionen su quehacer cotidiano mediante la indagación realizada por ellos mismos.

Jacky Beillerot (1998: 24) hace referencia a los usos sociales que se le ha dado al término formación y su relación con oficios prácticos, dicha correspondencia es interesante porque destaca la importancia que se da en el campo de la educación y la formación al saber práctico

y cómo estos saberes se consideran propios de los docentes. No obstante, en los procesos de formación hace falta valorar este saber práctico y organizarlo de manera sistematizada, vinculada a la reflexión de la práctica y los contextos donde se realiza, en busca de la transformación de estos para mejorarlos desde la producción de innovaciones que ayuden a resolver problemas. Por su parte, Popkewitz (2000: 198) menciona que la formación docente, al igual que otros procesos educativos, está ligada tanto a las pautas institucionales como a las condiciones sociales en que se desarrolla, incorporando determinadas teorías y políticas con las que se explica el mundo social. En este sentido es necesario propiciar un alza en la investigación en los procesos de formación permanente, pues en el ámbito educativo mexicano actual las condiciones son favorables para que los profesores investiguen su práctica porque de esta manera ayudan al mejoramiento de la gestión, tema que se plantea desde las políticas educativas vigentes.

En este orden de ideas, la investigación de la práctica como proceso de formación coincide con la perspectiva de Zeichner (2010: 60), quien plantea la formación de profesores para la justicia social, en la que estos deberían estar conscientes de las circunstancias sociales, a fin de que puedan trabajar considerando la diversidad de los alumnos y sus entornos sociales para poder hacer modificaciones que permitan la equidad desde el mejoramiento no sólo de los ambientes de aprendizaje y las escuelas, sino en la búsqueda de cambios en las prácticas que transfiguren los contextos sociales en donde se realizan.

3. Colegialidad e investigación como condiciones de posibilidad en la formación permanente

La formación docente permanente es un asunto esencial en la educación actual ya que en los espacios de formación se producen oportunidades de acción y participación para los profesores, que determinan el alcance de las propuestas y modelos de formación, y las posibilidades de avance educativo. Las transformaciones en la educación se relacionan en general con las prácticas de los profesores, por lo cual los modelos de gestión en los sistemas educativos, tanto a nivel nacional como internacional, colocan a los profesores en el centro de las acciones educativas, de ahí la importancia de enfocar la atención en los profesores y

su formación, junto con sus posibilidades de cambio y perspectivas de transformación social y cultural, que por fuerza tocan una colegialidad auténtica en la formación.

Como se ha mencionado antes, en los procesos de formación permanente se producen formas de colegialidad que refieren a una dimensión cultural en la que se expresa lo que sucede en los grupos de profesores, mostrando modos de vida propios en una realidad social construida por los sujetos en las instituciones, con ordenamientos que le dan sentido y congruencia a las acciones de los profesores con sus colegas mediante actividades de investigación que producen innovación pedagógica.

Sin embargo, estas no son acciones comunes en los espacios educativos: las políticas educativas vigentes en los últimos años han prescrito un desmantelamiento general de las burocracias centralizadas, remplazándolas por formas delegadas de gestión dentro de las mismas escuelas, planteándose una colegialidad artificial, porque es impuesta (Smyth, 2001:7)

En esta «colegialidad artificial» los profesores tienen una autonomía sumamente relativizada que se reduce a que colaboren más y mejor entre ellos y con la escuela, pero que busca de fondo el control administrativo; las relaciones entre los profesores no son voluntarias o espontáneas, ni están orientadas a su propio avance: más bien se trata de interacciones que se llevan a cabo obligadas por las autoridades educativas, en un tiempo y un espacio predeterminado que los profesores no eligen (Hargreaves, 2003: 221).

En este sentido se busca también que los profesores estén mejor capacitados para atender problemáticas, tanto del aula como de la escuela, y que sean más reflexivos, aunque sólo en lo que se refiere a la atención de los asuntos que tienen que ver con cuestiones prestablecidas: los planteamientos de las políticas educativas instauran dejar en manos de los grupos locales algunas decisiones, pero siempre están intervenidas porque se trata de una autonomía local condicionada por el control central que establece requisitos estrictos de rendición de cuentas al mismo (Smyth, 2001: 9). De esta manera, resulta complicado que se propicien cambios en la educación, por eso la insistencia en valorar los procesos de formación donde los profesores puedan hacer investigación y realizar una colegialidad auténtica, tomando decisiones y procesos de construcción de una posición crítica ante la realidad

educativa que significa abrir condiciones de posibilidad para mejorar el trabajo de estos y el aprendizaje de sus estudiantes en los diversos ámbitos donde se realizan sus prácticas educativas.

Ahora bien, como parte de las prácticas institucionales en las que participan los profesores, la formación permanente muestra múltiples formas de construcción y reconstrucción de la realidad educativa. Es importante comentar algunas de las perspectivas que han ido conformando los distintos modelos de formación permanente relacionados con la colegialidad auténtica y que promueven la instrucción a través de la investigación realizada por los profesores como una modalidad para lograr avances en la profesionalidad docente, además de la renovación y mejora del currículum en su sentido amplio, esto es, mediante procesos de innovación.

La profesionalidad docente está ligada al enfoque de reflexión sobre la práctica para la reconstrucción social y la comprensión de la realidad, e implica la redefinición de los profesores como profesionales de la educación, encaminados a ámbitos más amplios, como pueden ser el social y cultural, además del académico (Hargreaves, 2003: 152). Dichas perspectivas permiten la creación de otras maneras de crear, diseñar y organizar el currículum, susceptible de ser modificado en beneficio de la construcción de conocimientos socialmente relevantes.

Asimismo, dentro de la perspectiva de reflexión sobre la práctica y la reconstrucción social se encuentra también el «enfoque de investigación acción» (Imbernón, 2004: 57) el cual se sitúa en la perspectiva socio- crítica. Conforme a este enfoque se proponen para la formación de profesores modelos de desarrollo curricular de carácter procesual, en los que los valores o principios que orienten la intencionalidad educativa se concretan mediante procedimientos que sitúan cada momento del proceso de enseñanza y/o formación. Estos procesos se apegan más a la vida real y al contexto, por ello los profesores son vistos como constructores del currículum, pues lo despliegan de acuerdo a las necesidades del contexto, lo que permite que a la par se construya también su desarrollo profesional.

Estas posturas refieren una formación basada en un aprendizaje reflexivo que permita el mejoramiento y desarrollo de cualidades generales de los profesores como profesionales y agentes sociales con capacidades y cualidades que van más allá de ser un experto técnico o un profesional reflexivo que resuelva sólo deliberativamente situaciones

relacionadas con las pretensiones educativas. Antes bien, se pretende que a través de una formación desde la investigación los profesores se formen como intelectuales críticos para realizar una autoreflexión sobre las condiciones institucionales y problemas educativos, en su relación con la justicia social desde una racionalidad crítica (Contreras, 2001: 147-150). En este marco de ideas la colegialidad auténtica en la formación docente juega un papel muy importante como posibilidad de acción y reflexión, pues potencia cualidades para construir una profesionalidad docente basada en la autonomía como una forma de trasformar las condiciones institucionales y académicas.

El estudio al que se hizo referencia en los párrafos anteriores dio cuenta de que la colegialidad auténtica en los procesos de formación permanente mejora tanto el desarrollo de estos procesos, como a los profesores y la calidad de sus prácticas. En efecto, desde el momento en que los profesores elaboran proyectos de innovación e intervención pedagógica, se generan propuestas que apoyan la autonomía y la profesionalidad docente ya que obedecen a las necesidades de los profesores, del mismo modo que a los planteamientos de las reformas curriculares derivadas de las políticas educativas que se toman con un sentido contextualizado. Dicho de otra manera, en estos procesos se construyen múltiples realidades a partir de los significados de los profesores que participan.

Como ya se ha mencionado, el trabajo colegiado implica profesionalidad, pues ésta tiene que ver con una formación para el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad en procesos educativos, abriendo un crisol de posibilidades hacia otros modelos que promuevan la reflexión sobre las circunstancias sociales. Asimismo, al constituirse una colegialidad auténtica, los profesores ostentan diversas características en una organización principalmente basada en acuerdos, toma de decisiones democráticas, apoyo mutuo entre pares y un acompañamiento que les permite disfrutar los procesos en los que participan; además establecen metas concretas de autoformación y co–formación que favorecen la modificación de sus prácticas docentes.

Las acciones de investigación realizadas por los profesores, en concordancia con esta colegialidad auténtica, producen autonomía en los profesores y los contextos donde realizan su práctica, puesto que los problemas que abordan no sólo son de orden pedagógico, sino que se conectan con cuestiones sociales y se fundamentan en la participación

colectiva. En otras palabras, la investigación de los profesores como parte de su formación permanente tiene entre sus características el cuestionamiento del entorno de manera compartida, ya que se trata de una indagación en la educación y no de la educación, como la realizada por especialistas (Blanco, 2010: 577-579). En efecto, en este tipo de investigación se abre la posibilidad de que los profesores realicen una reflexión compartida de las problemáticas de su entorno, desarrollando distintas cualidades docentes, como la innovación en los procesos educativos y la autonomía en el trabajo colaborativo, cuestionando sus posiciones en la sociedad y en las comunidades magisteriales.

En cuanto al tipo y enfoque de investigación que emprenden los profesores en el estudio al que se hace referencia y mediante el cual diseñan sus proyectos de innovación, estos convergen en una perspectiva cualitativa, pues por lo general utilizan la observación participante a través de diarios de campo y entrevistas, problematizan cuestiones de la realidad educativa de una manera naturalista, situada y flexible, con la participación de alumnos y profesores de una escuela determinada; atendiendo asuntos particulares de la realidad social que dan cuenta de lo que sucede en esos espacios educativos y del mundo de relaciones que se construyen en esos contextos particulares. Se valora la colaboración de los participantes porque tienen la intención de propiciar proyectos de innovación que convocan a la participación colectiva y lo más importante es que la investigación que realizan los profesores para hacer posible estos proyectos se relaciona con la práctica educativa en la que interpretan, interactúan y construyen una realidad social con su contribución.

4. Acompañamiento e interacción en la formación docente: espacios de construcción simbólica y desarrollo académico

En el estudio mencionado se pudo constatar, como parte de los resultados, la noción de que los profesores se forman de manera colegiada y pueden realizar tanto transformaciones en su entorno, como en ellos mismos y en sus prácticas educativas, generando innovación y conocimiento pedagógico a partir de la reflexión de su hacer cotidiano y lo que sucede en los espacios escolares. De acuerdo con Cochran-Smith (2009), lo que sucede en las escuelas y su comprensión se trata de un estudio sistemático sobre la propia práctica.

También se observó el proceso de construcción de la colegialidad en la formación permanente, mediante la interacción de los profesores dentro de los colectivos que establecieron, y las implicaciones que éste tiene en el avance académico y las acciones de los profesores en los contextos donde realizan sus prácticas. Cabe mencionarse que en la edificación de esta colegialidad auténtica se produce una formación entre iguales que se basa en el acompañamiento, la ayuda mutua y el mejoramiento de la práctica a través de una formación compartida; dicho acompañamiento es una construcción simbólica fundamentada en los esquemas de percepción de los sujetos, en este caso de los profesores.

En este sentido y desde la perspectiva sociocultural, las construcciones simbólicas son configuraciones que se crean entre los sujetos, en los que se da un intercambio de dones a partir de sus relaciones e interacciones. Como menciona Bourdieu (2007: 182), estas construcciones son reconocidas en los esquemas de percepción de los sujetos de un grupo o comunidad y legitimadas por ellos mismos pues les otorgan un valor simbólico, es decir, tienen un valor que no es económico pues están desprovistas de un efecto concreto y material; sin embargo, permiten accionar los mecanismos en los sujetos y sus grupos para realizar acciones socialmente significativas (Bourdieu, 2007: 187)[2].

Dichas construcciones poseen gran significación y sentido para los sujetos y son convencionales entre quienes construyen una cultura particular, como es la que tiene lugar en las instituciones formadoras de docentes. Cuanto más cercanas son las relaciones entre los sujetos, las convenciones que activan a las construcciones simbólicas son más fáciles de instaurar. Las construcciones simbólicas forman parte del capital simbólico de las culturas, que encierra lo que tiene valor, sentido y significado para los sujetos de determinado grupo social.

Gran parte de la cultura que se construye en los procesos de formación se deriva de componentes de construcciones simbólicas. De este modo, el acompañamiento es una construcción simbólica que los profesores de los colectivos han configurado en los procesos de formación, en los que junto con sus saberes se producen y activan para

2 El capital simbólico es ese capital abstracto reconocido como legítimo, es decir, desconocido como capital (pudiendo el reconocimiento en el sentido de gratitud, suscitado por los favores, ser uno de sus fundamentos) que constituye sin duda, junto con el capital religioso, la única forma posible de acumulación cuando el capital económico no es reconocido (Bourdieu, 2007: 188). En este reconocimiento las convenciones o acuerdos entre los sujetos en función de estos capitales simbólicos son más fáciles de instaurar y, por ende, más frecuentes mientras más próximos son los individuos a la misma cultura (Bourdieu, 2007: 183).

actuar a través de mediaciones culturales basadas en la colegialidad. En este acompañamiento se genera un aprendizaje reflexivo y acciones de investigación desde la colegialidad propiciada en los colectivos de profesores que los posibilitan como profesionales de la educación.

En términos de Bourdieu, se podría decir que todo conocimiento del mundo social es un acto de construcción en el que los sujetos elaboran esquemas de pensamiento y expresión entre las condiciones de existencia y las prácticas en el mundo social, cuyo sentido ellos mismos han erigido. De manera que la construcción simbólica acerca del acompañamiento en los colectivos de profesores es esencial para la realización de las prácticas en el mundo social que ha sido construido por ellos en los procesos de formación permanente y en las acciones que realizan con sus compañeros, entre las que se destaca la investigación en la práctica, área donde producen innovación.

Los profesores del estudio dan un lugar muy importante al acompañamiento, ya que como construcción simbólica genera colegialidad y profesionalidad docente mediante la disposición los profesores a desarrollar relaciones de confianza, compromiso, responsabilidad, compañerismo, solidaridad y seguridad, mismas que dan origen a un tipo de instrucción distinta a la que normalmente se desarrolla en otros procesos de formación, caracterizados por la competencia, el egoísmo y la envidia profesional. Por lo tanto, la formación que se produce en los colectivos de profesores posibilita de manera real la formación individual y colectiva, asimismo, se lleva a efecto un compromiso compartido con las comunidades donde operan estos colectivos, debido a que la tareas investigación las hacen de manera colegiada.

Ahora bien, desde la construcción simbólica del acompañamiento, los profesores en los colectivos generan una energía que los impulsa a disfrutar los espacios colegiados y a desarrollarse académicamente, rompiendo con el malestar docente al que se enfrentan tanto en los procesos de formación, como en la cotidianidad de sus prácticas. Por lo general en la práctica cotidiana no existen muchas oportunidades de que los profesores compartan experiencias y produzcan modos de instrucción más creativos, de ahí que los profesores encuentren en los procesos de formación que ofrece la Universidad Pedagógica otras oportunidades, donde el acompañamiento es esencial para el desarrollo de su profesionalidad y el aprendizaje reflexivo a través de su participación en los procesos de formación.

La siguiente narración evidencia la importancia que tiene para los profesores en su formación este acompañamiento:

> [sic] A mi realmente no me fue tan mal; desde el principio, aunque llegué toda destanteada y sin saber qué hacer, me empezó a gustar el trabajo en la licenciatura, le empecé a tomar aprecio, y en lo personal nunca tuve ningún problema con ningún asesor o compañero; pero me parece que cuando le tomé más importancia a lo que estaba haciendo en la licenciatura, fue cuando empecé a trabajar con los compañeros de éste grupo que formamos, ahí discutíamos, ahí opinábamos, ahí nos consolábamos y nos echábamos porras para seguir avante…Creamos un espacio agradable… créame que con anhelo esperaba, el día que nos reuníamos… fuimos conociéndonos, apreciándonos y lejos de tener un problema grave… nos adaptamos muy bien a nuestra forma de ser (SP2IME260905).

En las declaraciones de los profesores hay evidencias de que la construcción simbólica del acompañamiento interviene tanto en las acciones de los colectivos, como en el trayecto mismo que los profesores realizan en el proceso de formación, conformación de determinadas identidades e identificaciones que propician su desarrollo académico de una manera motivada, animada y agradable. Se trata de una formación más autónoma, crítica y armónica que permite a los profesores modificar actitudes y capacidades de aprendizaje, al tiempo que transforman su entorno de trabajo, el contexto de la formación e incluso a sí mismos.

Los intereses y las necesidades de formación compartidas en los colectivos van más allá del desarrollo de habilidades técnicas y, en consecuencia, rebasan la concepción de una formación profesional únicamente pues, como hemos expuesto en los párrafos anteriores, se logra de mejor manera por medio de los colectivos de profesores. En definitiva, se trata de una formación integral que pasa por lo profesional y lo personal e incluye una formación subjetiva, que implica las relaciones con el entorno, los demás, los objetos de formación y conocimiento, así como la relación consigo mismos. En el siguiente párrafo los profesores sintetizan las ideas antes expuestas:

> «Me gusta trabajar con mis compañeros» «Aprendo mejor si estamos todos juntos» «…Una formación compartida que me hace sentir bien «Éste es nuestro espacio» «Ahora aprendemos juntos».

En lo anteriormente expresado está inmerso el sentido del acompañamiento, con un significado de colaboración que entraña profesionalidad en las acciones y decisiones que entrecruzan lo formal y lo informal. Aunque en las instituciones no se promueve este tipo de formación, los profesores lo construyen. En las acciones realizadas a través del acompañamiento los profesores dan cuenta de las rupturas con lo instituido para dar cabida a lo instituyente en la formación permanente. La construcción simbólica del acompañamiento produce toma de conciencia, creación de espacios sociales diferentes (Souto, 1999: 50), así como creación y recreación del conocimiento.

Y no se trata sólo de un acompañamiento académico, que por sí mismo representa un avance en una comunidad como la de los profesores de educación primaria —reconocida por el divisionismo dentro de su desempeño en las escuelas—, sino que en éste se forjan identidades, afectos y una mirada distinta hacia los compañeros, que fortalece los procesos formativos de una manera integral poniendo de manifiesto la mejora del plano emocional y relacional, además del académico, en la formación de los profesores como sujetos sociales y humanos.

En la formación permanente y en el espacio social construido por los sujetos en el acompañamiento se originan modos relacionales no sólo con los demás, sino con la realidad social, el entorno, los objetos de conocimiento. También en la relación personal hacia el propio sujeto hay una construcción subjetiva de sí mismo y una intersubjetiva en la relación con los otros profesores, que implica reflexión personal y colectiva, así como la creación de estilos de vida distintos en el magisterio.

Este estilo de vida considera en la formación docente propuestas de formación más asertivas, que reconocen la autonomía de los profesores y su capacidad de organizarse mediante prácticas formativas flexibles que se adapten a las necesidades e intereses de los profesores, encaminado hacia la conformación de una cultura de colaboración espontánea que propicie un tipo de formación más creativa (Hargreaves, 2003: 218). Los esquemas de percepción que se construyen van generando una cultura distinta, que propicia un mejor desarrollo académico en los profesores. Así, «Trabajar juntos», «Convivir a través del estudio», «Aprender de una manera más agradable», «Rencontrarnos y convivir» (UPNCUEN 250805) son expresiones que reflejan un cambio de posición en el espacio social, que ubica a los profesores en mejores condiciones tanto para formarse como para actuar en el ámbito escolar.

La construcción simbólica del acompañamiento se da en el entramado de relaciones y significaciones que representan las acciones compartidas, construidas social y culturalmente, definidas por la posición que los sujetos tienen en el desarrollo de su oficio (Bourdieu, 2005), en este caso, su oficio como profesores de primaria. El conjunto construcciones simbólicas acerca del acompañamiento, junto con otras pautas culturales, crea identidades sociales en los profesores, como lo muestran las expresiones «Profesores igual que yo», dice una profesora; «Aprendemos juntos, veo que tenemos problemas iguales, que batallamos por las mismas cosas y juntos podemos ir dando soluciones», (UPNCRI210505). Las declaraciones anteriores evidencian la construcción de un «nosotros», lo cual implica identidades particulares que refieren al grupo, socialmente construidas.

Las identidades que se configuran en los sujetos desde la construcción simbólica del acompañamiento expresan una visión amplia del contexto donde los profesores están inmersos, que representa una dimensión social y colectiva que entraña percibirse a sí mismos como grupo e interesarse por lo que sucede con sus compañeros, además de otros sujetos, la escuela y distintos espacios contextuales. Ellos mencionan:

> [sic] «Aquí nos hemos transformado con la ayuda de los compañeros, es como ser uno mismo y ser otro» (UPNANEN280906), «seguirnos preparando para dar lo mejor de nosotros mismos en nuestro trabajo, a que nos se nos haga tan difícil volver al estudio, el trabajar en grupo nos impulsa a ser diferentes y seguirnos superando».

Los profesores refieren esta identidad de diversas formas, mostrando su sentido y significado, lo cual representa un avance en la formación porque propicia que los profesores se reconozcan y se revaloren con sus pares.

El acompañamiento en la formación tiene rasgos distintivos que permiten identificarlo como un componente importante en el desarrollo de capacidades en los profesores, la discusión de ideas, la reflexión compartida sobre el entorno y el entusiasmo que puede generarse a partir de que los docentes sientan el deseo de formarse con sus iguales, haciendo enlaces desde sus experiencias con nuevos saberes construidos con y a través de los demás, conformando procesos de investigación en la práctica.

Concebir la investigación y la colegialidad docente en la formación docente permanente como una posibilidad de que los profesores se apropien de condiciones que permitan su desarrollo profesional, ejerciendo poder en su trabajo y asumiendo los retos en la resolución de problemas relacionados con su práctica, conlleva ubicar a los profesores en un contexto más amplio, relacionado con el papel que tiene la educación en la sociedad. En este sentido, la colegialidad en los procesos de formación permanente es una alternativa para dar nuevos sentidos a las prácticas educativas desde cuestiones significativas, particularmente en lo que se refiere a los procesos que se construyen cuando los profesores se forman con sus iguales. Así pues, formarse en grupos o colectivos que hacen investigación desde los profesores posibilita la creatividad y la innovación, ya que se comparten experiencias, se dialoga con los compañeros y se aprende de una manera más crítica, lo que permite ver el mundo y a nosotros en él. Cabe subrayarse que la interacción propicia formas de investigación que son la fuente para la producción de innovaciones educativas.

La profesionalidad docente como cualidad depende de los procesos de formación que generen un aprendizaje reflexivo en los profesores, haciendo de aquellos un conjunto de acciones dinámicas que consideren tanto el momento histórico en el que se desarrollan, como las condiciones en que se realizan los programas de formación. Esta profesionalidad caracteriza a los profesores como intelectuales críticos (Contreras, 2001: 147) que cuestionan su práctica y el entorno donde la realizan y tienen una actitud propositiva para transformarla, basándose en fundamentos teóricos y metodológicos que les permitan hacer una reflexión constante, considerando no sólo las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la importancia de los conocimientos socialmente relevantes. Por esta razón, una relación imprescindible, que de manera usual se espera de los profesores a través de la formación, es la noción de formación docente y cambio educativo o innovación, pues la mayoría de los procesos de formación permanente tienen como una de sus finalidades propiciar la transformación de las prácticas hacia nuevas formas de actuación, nuevas ideas acerca de los procesos educativos o el uso de estrategias y recursos novedosos que sean utilizados de manera crítica y responsable.

Por otra parte, la formación docente tiende cada vez más a que los profesores cumplan los rasgos y demandas que exige un mundo

complejo, caracterizado por una sociedad del conocimiento que no sólo requiere que su actuación esté centrada en la enseñanza y el aprendizaje, sino el conocimiento e intervención docente, tanto en el ámbito institucional como en el social, en función de las problemáticas que se observan en la sociedad en el plano económico, valoral, ecológico, ciudadano, etcétera.

Con la formación permanente se pretende crear condiciones de posibilidad en la complejidad de la sociedad actual, donde la función de la educación y de la escuela se encuentra en constante transformación, no como antaño, cuando la educación cumplía la función principal de trasmitir conocimientos. Por el contrario, hoy día se requiere el desarrollo de múltiples cualidades y entre éstas, la investigación realizada por los profesores como parte de su formación permanente permite desarrollarlas.

Si bien aún prevalece la postura sobre la formación docente vinculada a una lógica tradicional que conceptualiza a la formación como todos aquellos saberes que «les hacen falta» a los profesores para realizar su práctica, caracterizándolos como sujetos carentes de elementos para laborar ante las necesidades actuales (Aguerrondo, 2003: 34), en el desarrollo de la profesionalidad docente a través de la colegialidad y la investigación como alternativa de formación, las acciones de los profesores pueden verse en el marco de la reestructuración de la profesión docente desde otro ángulo.

Para finalizar, cabe subrayarse la necesidad de que esta visión sea modificada en una realidad social construida a través de los saberes y capacidades creativas de los profesores, desde las cuales pueden avanzar académicamente y no sólo subsanar sus carencias. En síntesis, asumir la formación permanente como desarrollo profesional y/o profesionalidad a lo largo de la vida destinado que los profesores adquieran mayor autonomía y capacidad crítica.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, Inés (2000), «Formación docente para la innovación pedagógica» en *Seminario internacional: Los formadores de jóvenes en América Latina,* Maldonado Uruguay, OEI/UNESCO, Administración Nacional de Educación Pública.

Anzaldúa Arce, Raúl (2009), *La formación docente subjetivación de imaginarios,* México, Ideas CONCYTEG, Año 4, núm. 45, 9 de marzo de 2009.

Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1847 – 1994,* CIDE, México.

Ávalos, Beatrice (2006) «El profesionalismo: Formación docente inicial y continua» en *El oficio de docente, vocación trabajo y profesión en el siglo XXI* (Emilio Tenti Farfani, antologador), Buenos Aires, Siglo XXI, Fundación OSEDE, UNESCO.

Avanzini, Guy (1998), *La pedagogía hoy*, México, FCE.

Beillerot, Jacky (1998), *La formación de formadores,* Formación de Formadores, Serie 'Los documentos', núm. 1, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras–UBA, Ediciones Novedades Educativas.

Blanco García, Nieves (2010), «La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo» en *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (Jimeno Sacristán, antologador), Madrid, Morata.

BOURDIEU, Pierre (2003a), *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo.

_____ (2003b), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.

_____ (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, México, Siglo XXI.

_____ (2007), *El sentido práctico*, México, Siglo XXI.

Contreras, José (2001), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.

Cochran–Smith, M. (2009), «Teacher research as stance» en *Noffke, S Y Somekh*, B (Eds.), The Sague Handbook of educational accion research, Londres, Sage.

Del Castillo Alemán, Gloria (2009), *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*, México, FLACSO.

Ferry, Gilles (2002), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la* práctica, México, Paidós.

Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1999), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Huberman, Michael (2005), «Trabajando con narrativas biográficas» en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

Hargreaves, Andy (2003), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.

Imbernón, Francisco (2004), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, Barcelona, Graó.

Marcelo García, C. (1999), «Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa» en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19 Formación docente, enero–abril de 1999, Organización de Estados Americanos para la Ciencia y la Cultura, http://www.OEI.es/oeirt/rie19 a03. htm.

Paquay, Leopold (2005), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, Educación y Cultura, México, FCE.

Pérez Gómez, Ángel (1998), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Perrenoud, Philippe. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.

Popkewitz, Thomas S. (2000), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

_____ (2009b), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.

Rayas Prince, Jessica (2011), *La formación permanente en los colectivos de profesores de Educación* Primaria, tesis doctoral, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional.

Sacristán, Jimeno (2010), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata.

Secretaría de Educación Pública (1995), *Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007–2012*, México, SEP.

Smyth, Jonh (2001), *La autonomía escolar. Una perspectiva crítica*, Madrid, Akal.

Souto, Martha (1999), *Grupos y dispositivos de* Formación, Formación de formadores, Serie 'Los documentos', núm. 10, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

_____ (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*, México, Paidós.

Tenti F. Emilio [s. f. p.] *El oficio de docente, vocación trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI, Fundación OSEDE, UNESCO.

Zeichner, Kenneth (2010), *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata.

Hugo Ávila Gómez

Investigación cualitativa: dejar constancia de la vida, de aquello que nos duele y de nuestra capacidad de alegría

Despertar a la experiencia como oportunidad de aprendizaje y de nuestro encuentro con el otro

Para el doctor Jaime Rogelio Calderón López-Velarde

Sólo tres cosas tenía/ para su viaje el romero:/ los ojos abiertos a la lejanía,/ atento el oído y el paso ligero.
Enrique González Martínez

¿Sólo para mí/ estas mariposas?/ Constan en mis ojos,/ ¡consten en mis hojas!
Pedro Casaldáliga

Y luego puede suceder que encuentres un camino cuyo tránsito te guste y decides avanzar por él; es tu camino: corta las espigas, aspira los aromas, y sonríe; adelante te dices a ti mismo, adelante.
Otto Raúl González

y generalmente nos duele algo/ nos duele el mundo tal como está hecho/ pero también somos capaces/ de cantar de alegría
Otto Raúl González

Introducción

Todos los días el oficio docente enfrenta retos, problemas, insatisfacciones, oportunidades de gozo, realización y servicio. Cuando un maestro decide hacer un alto en el afán cotidiano para dejarse cuestionar por la realidad, para conversar con sus colegas sobre los asuntos de preocupación común, para leer desde sus inquie-

tudes importantes, para hacerse preguntas, esta actitud de curiosidad, de autocrítica, deseo de conocimiento y de pasión por la vida, lo acerca a la experiencia de la investigación.

Quiero compartir algunas de mis preocupaciones y búsquedas como profesor de bachillerato. Actualmente pretendo construir un sustento teórico y para comprender mejor a los jóvenes de la Escuela Preparatoria «González Ortega», centro educativo donde trabajo. Quiero conocer las necesidades educativas de los estudiantes con el propósito de encontrar nuevas formas de enseñar y de aprender, y así estar en condiciones de respondes a su naturaleza y a sus circunstancias actuales. Quiero acercarme a los jóvenes sin juzgarlos, creando lazos de entendimiento mutuo, para vivir desde dentro, cerca de su experiencia, lo que son y necesitan. Profesores, padres de familia y administradores hacemos con frecuencia muchas cosas por ellos, pero sin ellos. Acercarse a los muchachos para saber quiénes son podría ayudar a replantear diversos elementos del currículum aplicado en nuestra escuela de educación media superior.

Éstas son algunas de las razones por las que considero a la investigación cualitativa como un medio valioso para describir y descubrir el sentido educativo de las experiencias vividas en la escuela. Experiencia entendida como lo que pasa en el centro educativo y lo que me pasa a mí. De esta forma, la investigación cualitativa es una herramienta para poner atención a los sucesos cotidianos, expresar qué es aquello que no queremos y que no somos, para afirmar nuestro deseo de vida plena. Así podemos aprender a encontrar el significado de los acontecimientos, lo cual puede ayudar a acompañar de manera más adecuada el proceso de vida de los estudiantes, al igual que sus empeños académicos y de realización humana.

El mirar, oír y hablar que nos han alejado de la vida

¿Cuánto pasa en una escuela cada día? ¿Qué se dice ahí? ¿Cuántos entramados humanos se cruzan cotidianamente en los espacios de cada centro educativo? En los momentos y lugares educativos suceden diariamente una infinidad de comportamientos, palabras, silencios, omisiones, errores, éxitos, intentos, sentimientos, sentidos, sinsentidos, simpatías, desencuentros, aprendizajes. Los acontecimientos se dan

vertiginosamente. En muchos de ellos somos protagonistas; en otros, nos arrastran en su raudal. Es tanto lo que ocurre, que nos superan los hechos, o los despreciamos, o de muchos no nos damos cuenta y de otros tantos no somos capaces de percibirlos. Y a buena parte de aquello que percibimos no somos capaces de hallarle sentido, mucho menos su sentido educativo. Las facultades humanas de observar, escuchar, identificar, interpretar y comprender, generalmente se quedan cortas ante lo inmenso y sorprendente de la complejidad de la realidad.

> Lo real es infinito y, sobre todo, dinámico, caótico y fragmentado, y siempre desborda cualquier pretensión del lenguaje por abarcarlo, unificarlo, fijarlo, simplificarlo, comprenderlo y ordenarlo (Larrosa, 2010; 96).

El problema es que nuestra mirada, nuestro oído y nuestro lenguaje han perdido capacidad para captar lo real. La mirada se ha vuelto miope. No distingue los acontecimientos. Todo se ha vuelto borroso y confuso. Los hechos se agolpan ante nuestros ojos y no sabemos qué significan. Cada vez más se pierde sensibilidad por la belleza de lo que ocurre ante nosotros y en nuestro propio interior personal. Y es que sí hay belleza en los motivos, intenciones, conductas, cuerpos, relaciones humanas, sonidos, colores, formas de los seres vivos y también en los inanimados. Hay belleza en las plantas y árboles que forman la comunidad de seres de dentro y fuera de la escuela. Hay belleza en muchas de las iniciativas del profesorado. Hay belleza en muchos de los comportamientos cotidianos de nuestros alumnos. Pero la mirada no capta la fuerza y la diversidad de lo real.

El acto de mirar es una actividad histórica. No siempre se ha mirado de la misma manera. A través de la historia, la mirada ha sufrido cambios y rupturas que alteran, no sólo su forma, sino aun su naturaleza profunda. En este sentido, Iván Illich (citado por Robert, 2001; pp. 29-30) distingue cuatro regímenes scópicos (de skopein: mirar), es decir, cuatro grandes épocas de la mirada:

a) régimen clásico, vigente hasta el año 1000 aproximadamente, suponía que la mirada era un órgano que se posesionaba de los objetos, los abrazaba, se fusionaba con ellos, extraía su forma y colores y los llevaba al ojo que era teñido por los colores de las cosas;

b) régimen escolástico, vigente durante la Edad Media, que pensaba que la visión se debe a que nuestros sentidos se impregnan por una forma sensible; la visión ocurre en el ojo;

c) régimen scópico: la unión de la imagen y la mirada. Esta forma de mirar ocurrió durante el Renacimiento, periodo en el cual se llegó a pensar que el ojo era un instrumento que capta imágenes, a la manera de la cámara oscura que registra los objetos exteriores;

d) régimen de la edad del «show», cuando se pierde unidad entre el objeto captado, el aparato que registra y el espectador. El espacio en que están las cosas no tiene continuidad con el espacio del espectador y no le ofrece ningún lugar donde pararse, por lo que el espectador se entrega al «show», es absorbido por él, deja de mirar activamente. Se ofrece a los espectadores un espacio abstracto, en donde el observador no tiene punto de vista ni se para sobre sus propios pies. El flujo de «shows» aturde la mirada y ésta sólo recibe pasivamente, sin discriminar, sin escudriñar. Mirada robótica. Sin capacidad de asombro ni función de discernimiento. El régimen del «show» impide que la mirada acaricie los objetos y obstaculiza el reconocimiento íntimo del rostro del prójimo.

Y somos hijos de esta época. Eso explica la pérdida de la disminución de la potencia en la mirada activa, atenta y penetrante. Lo mismo el oído. No percibimos la belleza de los cantos, risas, algarabía ni las palabras de los estudiantes. Nuestra atención no capta la belleza del lenguaje de nuestros compañeros profesores ni de las demás personas con quienes convivimos.

Oído y vista no pueden captar la verdad de lo real que sucede en el espacio institucional por la misma razón que no pueden hacerlo en el resto de los lugares donde habitamos: nuestro vivir se ha vuelto mecánico. El camino que hemos escogido para transitar se ha colmado de rutina. Hemos dejado de gozar el movimiento de nuestros pasos y los lugares, vistas, sonidos y sensaciones que nos salen al paso. No aspiramos con fruición los aromas. No sonreímos. No se escucha en nuestro interior el «adelante», la convicción que nos anima a seguir. Ese adelante que nace de dentro es un susurro, apenas suficiente para que la voluntad obligue a los pies a seguir a rastras. Marchamos como prisioneros, sometidos por rejas y una pared alta y gruesa que se interponen entre nuestra mirada y la realidad, entre el oído y la vida. Signos de que le falta plenitud a la vida que vivimos y somos. Y nos duele. Nos duele la incompletitud de la vivencia.

Jorge Larrosa afirma que, de tan abstracto, tan solemne, tan formal, tan mentiroso y tan grandilocuente, el lenguaje que empleamos no sirve para nombrar lo que somos, lo que nos pasa y la complejidad de relaciones establecidas en el mundo, incluidos los vínculos que realizamos. El lenguaje ya no es capaz de decir la verdad. Con frecuencia, nuestras palabras son vacías, usadas como monedas falsas. De tan vanidosas e hinchadas, ya no quieren decir nada. Nos son ajenas las palabras que usamos. Han dejado de tener relación con nuestro yo más profundo y personal. Se habla, lee y escribe en un lenguaje de nadie y dirigido a nadie. Las palabras se reducen a contener información. Nos aturde la palabrería y el modo como se expresan los deslenguados. Priva el lenguaje oficial, técnico, correcto, propio de corporaciones, instituciones, agencias publicitarias: es el estilo de hablar impuesto por la moda cultural y social.

El lenguaje institucionalizado no tiene sentido, es puro ruido. Y es el lenguaje que usamos. Eso provoca que quien habla y quien escucha estén ausentes. Su ser no se compromete en la conversación ni en los intercambios entre persona y persona. Predominan las pláticas burocráticas. El lenguaje recibido se ha vuelto impronunciable. Ya no nos sirve. Las palabras neutras absorben lo que de humano hay en las personas. El vértigo nos envuelve; es casi imposible detenerse a pensar qué se lee, dice, escucha o escribe. Existen dispositivos culturales y sociales que funcionan como somníferos y hacen que los acontecimientos no nos afecten. Tratamos de conservar la salud y tranquilidad a base de estupidez e indiferencia (Larrosa, 2010; pp. 93-109).

Y mientras el país se destroza a base de violencia, injusticia, corrupción y mentiras, permanecemos alienadamente ajenos a nuestro entorno. No nos damos cuenta de que nuestras actuales maneras de mirar, escuchar, platicar, leer, escribir y actuar nos hacen darle la espalda a la vida. El mundo es invivible y el lenguaje, impronunciable. Aun así, seguimos como si nada pasara.

Mirar, escuchar y hablar de otra manera por los golpes de realidad

¿Cómo evadirnos de la influencia del régimen scópico del «show»? ¿Cómo liberarnos del espacio abstracto y amorfo al que nos condena? ¿Cómo escuchar, de veras, los sonidos de la realidad y la voz del otro? ¿Cómo observar mejor la belleza y diversidad de la realidad? ¿Cómo decir palabras verdaderas, en cuyo sonido se transparente la realidad cotidiana?

Existen condicionamientos culturales y sociales que limitan nuestra capacidad de mirar, escuchar y hablar activamente. En la estructura social existen trabas que obstaculizan el desarrollo cabal del potencial humano intrínseco a cada persona. La cultura del «show» rompe la unidad entre espectador, sentidos y mundo exterior. Mucho de lo que pasa es fragmentario y sin sentido.

Hasta que un golpe de realidad nos sacude. Podría ser el sufrimiento de alguien que, de pronto, nos llega y quema el alma. O el sufrimiento personal que nos vuelve más sensibles a la realidad exterior. O las preguntas que surgen como producto de la insatisfacción producida por la gris e insípida vivencia. O el asombro de la belleza de los objetos o comportamientos de nuestros allegados. O el dolor sentido en carne propia a causa de un mundo roto que desfigura a millones de personas dejándonos como todo saldo: soledad, desempleo, falta de reconocimiento, carencia de oportunidades para vivir con dignidad, violencia sórdida, manipulación calculada: belleza, ideas, asombro, frustración o sufrimiento, pero que activan facultades dormidas y, entonces, la mirada, el oído y el lenguaje son medios para ponernos de vuelta en contacto con el mundo, nuestro hogar común.

Despertar a la experiencia

De pronto, nos damos cuenta de que vivimos como sonámbulos: caminamos, vemos por donde pasamos, hablamos y hacemos otras cosas, pero sin saborear la vida y sin la satisfacción de la plenitud consciente. Cuando nos llega el dolor de sabernos incompletos y ajenos a la energía de la existencia, acaso decidamos hacer un alto en el camino para preguntarnos: ¿qué ha pasado? ¿Por qué vivo así? ¿Es mi destino continuar esta vida opaca e impersonal de funcionario? ¿Qué debo hacer para que

me guste el tránsito por este camino? ¿Cómo seguir avanzando para recuperar la alegría?

Haciendo coro con Otto Raúl González (1998,145) decimos que nos duele el mundo como está hecho. Nos duele vivir como hasta ahora lo hemos hecho. Como somos capaces de sentir alegría, es necesario detenerse, observar con atención, escuchar con cuidado. Pensar las vivencias. Es necesaria la conversión. Sentir vergüenza de los errores, limitaciones, culpas e inconsistencias propias. El arrepentimiento no es propio de cobardes, sino decisión de quien comprende que se ha alejado de la realidad viva. Y viene, entonces, la decisión de buscar, abrirse a lo nuevo, lo posible, lo soñado, lo necesario pero que no tenemos. La decisión de recuperar la verdad de la vivencia.

Nos duelen las clases monótonas, que la escuela se parezca más a una prisión que a un espacio de amistad, aprendizajes relevantes y acompañamiento cercano al proceso humano de cada estudiante.

Nos duele el potencial ignorado y desperdiciado de los jóvenes.

Nos duele el sufrimiento de los muchachos y muchachas cuyas necesidades humanas son atendidas con desgana y descuido.

Nos duelen las escuelas con buenas intenciones, pero sin compromiso auténtico para hacer realidad los buenos propósitos.

Nos duelen las escuelas donde cada quien se rasca con sus propias uñas, y donde los contenidos educativos son ideas y experiencias sin sentido: nos duele la rutina y apatía presentes en muchas escuelas.

Nos duele sentir que el mayor logro de cada día es haber llegado al fin de la jornada escolar, y que lo mejor de la semana es que sea viernes. También nos duele el convencimiento compartido de que lo mejor de la escuela sean recreo, fines de semana y vacaciones.

Nos duele que la meta de algunos de nosotros sea jubilarse y dejar de trabajar, o por lo menos, encontrar una comisión con goce de sueldo para dejar de dar clases.

Nos duele la indiferencia y desidia con que enfrentamos los dolores que a todos nos afectan.

Ser conscientes de ese dolor, sentirlo en plena carne viva, nos sensibiliza para buscar y vivir otras experiencias. Experimentar la vergüenza de que en nuestras escuelas se usa un lenguaje mentiroso y hueco nos prepara para luchar por palabras reales, cargadas de contenido y espe-

ranza. Nos pone en alerta la experiencia de saber que no miramos bien ni escuchamos tampoco. El dolor de lo que no somos, la vergüenza de vivir lo que no queremos y el coraje de querer humanizar la escuela, nos llevan a preguntas y acciones que reflejan nuestra vocación de alegría y nuestro anhelo por vivir con plenitud.

Investigación para afirmar las ganas de vivir

La insatisfacción nos lleva a preguntarnos de qué otros modos se puede enseñar y aprender; cómo se puede organizar la escuela y construir puentes entre realidad académica y realidad personal y comunitaria de quienes participan como sujetos en el hecho educativo. A esa búsqueda le llamamos *investigación*. Investigamos para explicar lo que no somos, lo que no queremos y para afirmar nuestras ganas de vivir (Larrosa, 2010; 87).

Quienes trabajamos en la escuela vivimos una experiencia marcada por lo que pasa en nuestros centros educativos y sus vínculos con el contexto social. Lo que pasa nos involucra, afecta, hace pensar. Los acontecimientos nos cuestionan. Tenemos que hacer un alto para preguntarnos por el sentido de nuestra experiencia educativa. Surgen preguntas y éstas replantear nuestras acciones. Así deviene la dialéctica producida por la relación sucesos-interiorización-sentido-nueva acción.

La experiencia, convertida en objeto de estudio y en centro de la mirada pedagógica, pasa a ser una oportunidad de aprendizaje y una vivencia de encuentro con el otro. De esta manera nos preguntamos por el sentido educativo de lo que pasa y nos pasa. Nos preguntamos por lo correcto en cada situación educativa. Por eso, queremos hacer investigación poniendo mucha atención a la experiencia. Porque en la experiencia se reúne lo que pasa, lo que nos pasa y también nuestros intentos, aun torpes y provisionales de encontrar sentido a eso que pasa y que nos pasa.

En el lenguaje de la experiencia rechazamos lo que no soportamos. Allí nos preguntamos cómo podemos ver, escuchar, hablar y proceder. Es donde nos abrimos a lo que no sabemos y no podemos; a otros modos de sensibilidad, voluntad, pensamiento, acción y lenguaje (Larrosa, 2010; pp. 87-92).

Investigar es una forma de despertar a la experiencia: la que aparece de pronto, sin ser invitada. Una pregunta. O duda. O inspiración. O insatisfacción. Y obliga a pensar. A encontrar sentido a lo nuevo. Surge la pregunta por el sentido de lo vivido. ¿Qué es aprender? ¿Qué es enseñar? ¿Cómo aprenden los adolescentes de entre catorce y diecinueve años de edad? ¿Cómo se enseña a los muchachos de bachillerato? ¿Cómo aprenden mejor los adolescentes? ¿Cómo enseñar a los estudiantes de preparatoria? ¿Qué limitaciones tiene el sistema educativo mexicano en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué experiencias exitosas existen al respecto? ¿Cómo enseño? ¿Cómo aprendo? ¿Qué puedo mejorar en mi proceso de enseñanza-aprendizaje para que mi experiencia sea ética, es decir, para que privilegie lo humano, vital, así como la comunicación, la generación de alegría y la formación de ciudadanos libres, responsables y sensibles a lo esencial de la experiencia humana?

Investigar la experiencia educativa

Las preguntas sacuden a la rutina. Se da un choque entre lo nuevo que cuestiona y la costumbre de hacer las cosas por mera práctica y sin razonarlas. La presencia del Otro me pone a pensar: ¿cómo lo trato? ¿Qué omisiones y faltas de cuidado he tenido? ¿Qué debo valorar como positivo de mi hacer profesional y humano?

Las preguntas me llevan a pensar que la experiencia no es sólo lo que pasa, lo que sucede en la escuela: también es lo que a mí me pasa, sufro, intento, lo que tiene sentido e, incluso, el sinsentido. Esa dimensión interior de la experiencia me sensibiliza para abrirme al *tú*, para concentrar la mirada y el oído en la realidad, con atención, respeto, sosiego. Hago una pausa al vértigo del actuar impulsivo y, entonces, mi hacer descubre su lado pasivo: el lado contemplativo de la acción. La acción cobra otro interés: se vuelve atención, escucha, novedad, receptividad, conciencia de los límites, espera, detenerse a pensar, conversar, dejarse tocar, cuestionar lo existente (Contreras, José y Pérez, Nuria, 2010). Nacen nuevas preguntas, como, por ejemplo: ¿qué necesitan los jóvenes? ¿Qué necesitan verdaderamente de la escuela? ¿Qué podemos hacer para responder a sus necesidades educativas?

Las preguntas proceden de la experiencia: brotan de la inconformidad con aquello que no nos gusta de la escuela. Las preguntas irrumpen del deseo de ser más, de las ganas de vivir. La apertura a la convivencia con los demás nos va dejando preguntas, rebeldías, sueños, iniciativas, proyectos, desengaños y esperanzas. Nos preguntamos, ante todo, por el sentido de nuestro quehacer en el terreno educativo. Las preguntas nos hacen observar con otros ojos lo que sucede en la escuela: son un cuestionamiento para revisar nuestra práctica y para buscar nuevos caminos de posibilidades y propuestas.

Este dejarse cuestionar por la realidad, aguzar la forma de mirar y escuchar, indagar nuevas formas de trabajo, nos lleva a inventar ideas, imágenes y palabras para captar lo nuevo de la vivencia. Suspendemos los juicios a priori para involucrarnos en la escucha, en la mirada cuidadosa y la búsqueda de nuevos caminos de enseñanza y de aprendizaje. Con ello, vamos haciendo significativo lo vivido. La experiencia se llena de acontecimientos más conscientes, guiados por valores y fines que orientan y permiten caminos más auténticos. La experiencia personal se puebla de significados y puede ser el saber que nos guía, cambia, que realmente es parte de nosotros y sostiene nuestro sentido de la vida.

La experiencia pasa a ser un conjunto de acontecimientos y reflexiones en torno a lo que pasa, lo que nos sucede y al sentido que les damos a los diferentes sucesos. Un relato que encadena sucesos y significados. La experiencia se convierte en la construcción de nuevos escenarios educativos en las actividades cotidianas. Se vuelve un empeño de crear lo posible, de realizar lo viable y de hacer más gratos para convivir los espacios y momentos de la institución escolar. La experiencia se convierte en investigación, vista ésta como oportunidad de aprendizaje y posibilidad de encuentro con el otro.

La experiencia nos pone en camino. Nos lanza a la aventura de lo incierto, de lo que no está ahora, pero que es una promesa de futuro posible. La experiencia nos coloca en el centro de la investigación educativa: revelar, desvelar y suscitar la cuestión pedagógica que encierra la realidad. No se trata de reproducir formas de investigación practicadas en las ciencias sociales. Descripción, explicación e interpretación de los acontecimientos no son fines, sino apenas medios para preguntarnos por el sentido educativo de la experiencia que se investiga.

Leyendo a Nuria Pérez de Lara (2010,132) aprendí que preguntarse únicamente por las necesidades educativas de los estudiantes es algo

reductivo, pues elude «el hecho de que las personas no sólo tenemos necesidades, sino también intereses y deseos, sobre todo deseos». Creo que se abren mejores posibilidades de docencia y de investigación si trato de enseñar, me acerco, observo, converso y reflexiono con una mirada puesta en los estudiantes, fundamentalmente, en sus necesidades, intereses y deseos.

Ésta es la razón por la que busco apoyos teóricos y metodológicos para identificar elementos significativos de la realidad juvenil local: para observar su experiencia, reunir información valiosa, interpretarla de manera adecuada y lograr nuevos conocimientos y actitudes que me permitan ser un profesor con más sensibilidad ante lo que viven y necesitan los alumnos de mi escuela. Espero que en esta búsqueda pueda yo salir con experiencias que me permitan ser a la vez un mejor profesor y ser humano.

Validez de la experiencia como investigación educativa

¿Qué tan válido es narrar historias de lo que pasa en las escuelas y tratar de desentrañar el aprendizaje que se desprende de ellas? Se presenta el primer signo de validez de la investigación educativa cuando favorece la creación de experiencia. Por sí misma, la investigación educativa es la puesta en marcha de un proyecto educativo que refleje las propias aspiraciones, objetivos, búsquedas, sueños e intentos. Al mismo tiempo, la investigación educativa es un apoyo de acompañamiento al hecho educativo concreto contenido en dicha experiencia. Este proceso, observado y pensado con atención, es fuente de aprendizajes propios y constitución de saberes ligados a la singularidad personal y a la realidad de las personas que participan en tales acontecimientos.

Por otro lado, en investigación no hay tribunales de la verdad. Quizás la verdad de una investigación dependa de las relaciones generadas, las dimensiones de la realidad abiertas por las preguntas, del sentido de la investigación, del conocimiento despertado, los aprendizajes producidos y del tipo de resonancia que produce en los lectores (Contreras, José y Pérez, Nuria, 2010; pp. 73-74).

La investigación cualitativa es válida en la medida que ayude a penetrar en la realidad estudiada, y también por la confianza producida a través de las explicaciones del proceso vivido; por la sensibilidad

y calidad artesanales del proceso vivido: por las ideas que revela. Una investigación cualitativa tiene el mérito de validez de poner a pensar, de mostrar acontecimientos e interpretaciones que valgan la pena. Es válida si interpela, si abre nuevos horizontes y si mueve preguntas.

Permanecer conscientes de lo sucedido es el regalo de la investigación cualitativa que se concentra en favorecer la experiencia. Aprender de ella nos enseña a mirar, escuchar, hablar y actuar de una manera que podamos ir descubriendo los sentidos de lo educativo y de los acontecimientos en que participamos.

Es necesario aclarar que no se pretende «analizar» la experiencia. Serán estériles los intentos de disección de la vivencia educativa, a la manera de los veterinarios o biólogos que separan en partes un vegetal o el cadáver de un animal para el examen de su estructura normal. Este mirar profano, sólo conseguirá separar lo que en la vida permanece unido a través de interacciones recíprocas. Y no pasará de arañar la superficie de la entraña de la realidad.

Porque está hecha desde una mirada comprensiva y una actitud de ternura, entendimiento, confianza, cuidado y respeto, la investigación educativa cualitativa basada en la experiencia nos aporta sentidos de lo sucedido. Eso la justifica. Nos permite comprender lo que cada experiencia tiene que decirnos. La experiencia da qué pensar, trata de conectarnos con aquello que nos da qué pensar, intenta profundizar en aquello que tiene para reflexionar. La experiencia irrumpe como novedad y nos sugiere detener nuestros prejuicios para acercarnos al espíritu y al sentido de eso nuevo vivido (Contreras, José y Pérez, Nuria, 2010; 79).

Encontrar el sentido educativo de las vivencias

Encontrar las implicaciones educativas de los acontecimientos es más importante que explicar e interpretar dichos fenómenos. ¿De qué sirven las más sesudas reflexiones si el investigador no se ve afectado por determinada realidad? Cada acontecimiento interpela al autor atento y con sensibilidad para escuchar. Cada situación es una pregunta que nos dice: ¿qué es lo correcto desde el punto de vista educativo? Por eso es necesario que nuestras miradas, oídos y palabras busquen la realidad, la vida. Es necesario que la escritura

sea tocada por la realidad. Que el pensamiento esté relacionado con la vida. Buscar un lenguaje que nos vuelva atentos a las circunstancias de la vida.

El romero o peregrino, quien busca lo sagrado en su encuentro con las personas y el resto de los seres —en este caso, el investigador que anhela la realidad viva—, sólo tiene tres cosas para su viaje: ojos abiertos a todas las manifestaciones de la vida; oído atento y, por último, paso ligero (poesía de Enrique González Martínez, citado en Ruiz Medrano, 1963/2000; 403). Quiere ponerse en marcha. Quiere dejar la rutina que inmoviliza. Por eso se abre a la realidad y se deja cuestionar por los acontecimientos. Por eso construye una experiencia, fabricada con sucesos y momentos de reflexión para encontrar el sentido educativo de lo que pasa y de sus propios actos.

El objetivo es dejar constancia de la vida, como propone Pedro Casaldáliga (1986,113). De la vida que no queremos. De la que sí queremos. De lo que hacemos para cambiar lo que somos. De lo que hacemos para hacer más vivible el pequeño espacio que compartimos en el mundo. Dejar constancia del asombro que nos genera la realidad, siempre nueva y aleccionadora. Queremos que la maravilla y fealdad de los acontecimientos consten en nuestros ojos, oídos, lenguaje. Queremos que la realidad de lo vivido conste en nuestras hojas. Nos duele el mundo tal y como está hecho. Pero también somos capaces de cantar de alegría (González, 1998; 145).

Sentido de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa pretende ser un discurso penetrante que afirma: la realidad de injusticia y monotonía pueden ser de otra manera. La investigación cualitativa trata de afinar mirada, oído y lenguaje para, así, percibir la experiencia humana que está en juego y dotarla de sentido o, por lo menos, identificar el sinsentido de lo vivido. La investigación cualitativa pretende ver, oír y hablar de otra forma, de manera más humana. Intenta desmontar la cultura del «show» y la cadena de engaños que impiden desarrollar las potencialidades internas de cada persona. Trata de lograr una visión más compleja de los hechos, salir del sentido común que sólo percibe los efectos de los acontecimientos.

De acuerdo a este enfoque, investigar es buscar una mirada crítica, sensible a la realidad de los sucesos y las personas y luchar para que las cosas sean de otro modo. Investigar desde el enfoque cualitativo es luchar para que la realidad educativa sea diferente, más humana.

La investigación cualitativa es partir de preguntas para abrir la mente, expandir capacidades humanas, buscar caminos nuevos, construir junto con los demás, abrir la realidad a lo inédito viable; conversar sobre lo que nos preocupa e interesa vivamente, indagar ideas y prácticas para intentar cambiar lo incorrecto.

La investigación cualitativa rescata la compleja singularidad de los sujetos participantes en el hecho educativo y propicia el diálogo con otras experiencias y otros autores (Messina, 2012).

Además de ser una experiencia de aprendizaje, la investigación cualitativa es una experiencia de encuentro con el otro, puesto que facilita la apertura y el reconocimiento del prójimo, suscita acontecimientos que provoca y mueve hondas realidades de la vida interior; ayuda a entender la experiencia como relación, dirige la atención a lo que pasa en los encuentros interpersonales y a lo que nos pasa personalmente, amén de proponer el reconocimiento de nuestras necesidades, así como de todo aquello que la presencia del Otro nos cuestiona.

La investigación cualitativa busca un saber de la experiencia. El Otro nos invita a la convivencia y es una presencia que interroga. Se establece una relación pedagógica más genuina cuando percibimos a los niños y jóvenes como personas que tienen mucho que decirnos (Contreras, José y Pérez, Nuria, 2010; pp. 68-70).

A fin de cuentas, la investigación cualitativa ayuda a la creación de situaciones y relaciones que permiten generar y desvelar los sentidos de lo educativo en medio de la experiencia.

> La razón de ser de la investigación educativa no estriba en describir, explicar o comprender una «realidad» (entendida como algo que está ahí afuera, a la espera de ser descrito, explicado o comprendido) en la que se dan procesos educativos, sino en revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella (Contreras, José y Pérez, Nuria, 2010; 39).

Las operaciones para describir, explicar, comprender e interpretar determinado fenómeno educativo son medios para mirar qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta en cada caso: qué nos revelan estas

experiencias que estudiamos (y en las cuales participamos); qué nos ayudan a entender y qué nos cuestionan y qué nos preguntan sobre el sentido y la realización de lo educativo.

La investigación cualitativa es un intento de dejar constancia de la vida, de lo que nos duele y de nuestra acción, que empujada por la esperanza, es capaz de cantar de alegría.

¿Sólo para mí
estas mariposas?
Constan en mis ojos,
¡consten en mis hojas!

Pedro Casaldáliga (1986,113)

Referencias bibliográficas

Casaldáliga, Pedro (1986), *El tiempo y la espera*, Ed. Sal Terrae, Santander, España, 126 pp.

Contreras, José y Pérez, Nuria (2010), «La experiencia y la investigación educativa», en: Contreras, José y Pérez, Nuria, *Investigar la experiencia educativa*, Ed. Morata, España, pp. 21-86.

González, Otto Raúl (1998), *Huitzil uan Tuxtli: (Colibrí y Conejo), medio siglo de poesía*, Fondo de Cultura Económica, México, 407 pp.

Larrosa, Jorge (2010), «Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia», en: Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria, *Investigar la experiencia educativa*, Ed. Morata, España, pp. 87-116.

Messina, Graciela (2012), Taller *Investigación Cualitativa*. Seminario de Investigación. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, Zacatecas, 1-2 de marzo de 2012.

Pérez de Lara, Nuria (2010), «La experiencia de la diferencia en la investigación», en: Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria, *Investigar la experiencia educativa*, Ed. Morata, España, pp. 117-135.

Robert, Jean (2001), «La custodia de la mirada en la época del 'show'. Una conversación y un texto; más una conversación que un texto», *Ixtus*, Año VIII. Núm. 31, ARNION, A.C., Cuernavaca, Morelos, México, pp. 26-32.

Ruiz Medrano, José (1963/2000), *Lira. Antología de la poesía lírica española, hispanoamericana y mexicana*, Amate Editorial, Guadalajara, Jalisco, México.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Taller Regional de Investigación Educativa. Región Centro-Norte

Relación de artículos publicados en la Revista del Taller Regional de Investigación Educativa
Enero 1999- diciembre 2002

AUTOR (ES)	TÍTULO	UNIDAD UPN	AÑO
1. José Guadalupe Sandoval S.	*El aprendizaje de la lectoescritura a edad temprana. Tres métodos: Montessori, Ollila y Doman*	Zacatecas	1999
2. Jaime Calderón López Velarde	*Innovación educativa y formación docente*	Zacatecas	1999
3. Francisco Javier Vázquez Banda	*Relación de las emociones con las actividades académicas en los cursos de la licenciatura en educación Plan 94 de la UPN de Zacatecas*	Zacatecas	1999
4. René Amaro Peñaflores	*Las escuela de artes y oficios en Zacatecas durante el Siglo XIX*	Zacatecas	1999
5.Jaime Calderón López Velarde	*Enseñar a investigar a los profesores: reflexiones y sugerencias didácticas*	Zacatecas	2000
6. Javier Villarreal Veloz	*Evaluación de la Licenciatura en Educación. Plan 1994 de la UPN*	Zacatecas	2000
7. José Guadalupe Sandoval Santoyo	*La higiene mental del maestro*	Zacatecas	2000
8. Jaime Calderón López Velarde	*Los colectivos de maestros, ¿alternativa en la formación de docentes?*	Zacatecas	2001
9.Irma Fuentes Mata	*La asesoría en Investigación-Acción con el colectivo de profesores*	Zacatecas	2001
10. Francisco Muro González	*Esbozo de un estado del conocimiento en educación cívica*	Zacatecas	2001
11. Javier Villarreal Veloz	*Actualización de docentes y cambio educativo*	Zacatecas	2001
12. Amelia Castillo Tovar	*«Historia de vida» e identidad docente*	Zacatecas	2002
13. René Amaro Peñaflores	*La educación popular de los artesanos. Aprendizaje y formación moral en Zacatecas a finales del siglo XVIII*	Zacatecas	2002
14. Javier Villarreal Veloz	*Nuevas concepciones y regulaciones en la actualización de docentes*	Zacatecas	2002
15. Jaime Calderón López Velarde	*Experiencias y estrategias en la construcción de redes de docentes. Un camino para la formación continua*	Zacatecas	2002
16. Ruth Salazar Arellano*	*La evaluación de los profesores y la condición de género*	Zacatecas	2002
17. Moisés Rizo Pimentel	*Sobre la enseñanza de estrategias*	Aguascalientes	1999
18. José R. Gutiérrez López	*Pedagogía y arte*	San Luis Potosí	1999
19. Manuel Cacho Alfaro	*Socialización, identidad y valores*	León, Guanajuato	1999
20. Armando Gómez Villalpando	*Percepción de un grupo de madres de familia de una escuela primaria sobre su relación con los maestros de sus hijos*	Guanajuato	1999

21. Jorge Manuel López Alvarado	*El concepto de institución*	Durango	1999
22. María Guadalupe Villaseñor Mercado	*Teoría y práctica de los valores en el quinto grado de educación primaria*	San Luis Potosí	1999
23. Silvia Tiscareño Rodríguez y María Guadalupe Romero Borja	*Las tareas académicas y los esquemas prácticos de los profesores*	Guanajuato	1999
24. Arturo Barraza Macías	*Hacia una teoría de las aproximaciones conceptuales*	Durango	1999
25. Jesús Flores García	*¿Será pertinente en el aprendizaje de las Matemáticas el que los docentes asuman una postura teórica en relación al número o al concepto de número?*	Durango	1999
26. Áurea Esthela Valadez Arredondo	*La formación de los maestros y la construcción de la identidad nacional en los niños de cuarto grado de primaria*	Guanajuato	1999
27. Armando Gómez Villalpando	*Escuela, familia y formación docente*	Guanajuato	2000
28. Manuel Cacho Alfaro	*Castoriadis y la identidad colectiva*	León, Guanajuato	2000
29. José R. Gutiérrez López	*La estética en la antigüedad*	San Luis Potosí	2000
30. Arturo Barraza Macías	*Política curricular. Un estado de la cuestión*	Durango	2000
31. Mario García Gallegos	*Contradicciones y conflicto político en la formación de docentes: el caso del sistema de formación en Guanajuato*	Guanajuato	2000
32. Áurea Esthela Valadéz Arredondo	*Una formación artesanal centrada en la memorización, repetición y el dictado*	Guanajuato	2000
33. Alicia Josefina Aldaba Corral	*La práctica docente: una realidad estructurada y dialéctica*	Durango	2000
34. Manuel Cacho Alfaro	*La construcción de las identidades de los profesores como proceso socializador*	León, Guanajuato	2001
35. Moisés Rizo Pimentel	*Análisis del subrayado como estrategia para leer y aprender de los textos de estudio*	Aguascalientes	2001
36. María Concepción Cabrera Estrada	*Estrategias más empleadas para la comprensión de textos expositivos en alumnos de la Unidad 011 de UPN en Aguascalientes*	Aguascalientes	2001
37. Armando Gómez Villalpando	*La cibernética y la articulación metadisciplinaria del conocimiento pedagógico*	Guanajuato	2001
38. Alicia Josefina Aldaba Corral	*El estudio del trabajo docente desde la perspectiva etnográfica*	Durango	2001
39. Silvia Tiscareño Rodríguez y María Guadalupe Romero Borja	*Esquemas prácticos y estilos metodológicos de los profesores*	Guanajuato	2001
40. Rosa María Acosta Luévano	*La enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de educación primaria. El caso de los alumnos de la Unidad UPN de Aguascalientes*	Aguascalientes	2001
41. Áurea Esthela Valadez Arredondo	*Reflexiones acerca de la naturaleza de la historia*	León, Guanajuato	2001
42. María Esther Bonilla López	*El retrato biográfico como instrumento de análisis*	León, Guanajuato	2002
43. Manuel Cacho Alfaro	*La trayectoria laboral y la práctica educativa: dos referentes para la conformación de la identidad de los profesores de primaria*	León, Guanajuato	

44. Yolanda López Contreras	*La experiencia de una forma de hacer etnografía*	San Luis Potosí	2002
45. Miguel Navarro Rodríguez	*La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*	Durango	2002
46. María de la Luz Jiménez Lozano	*Reforma educativa y acción escolar: develando las pautas que definen el cambio en la escuela*	Torreón, Coah.	2002
47. Áurea Esthela Valadez Arredondo	*El conocimiento de sí mismo a través del reconocimiento del otro*	León, Guanajuato.	2002
48. Alicia Josefina Aldaba Corral	*Una aproximación al concepto de estrategia cognitiva*	Durango	2002
49. Enriqueta Ojeda Macías	*Reflexiones sobre la inferencia en la comprensión lectora de profesores*	Guanajuato.	2002
50 Cecilia Navia Antezana	*Contribución de Levinas al concepto de autoformación*	Durango	2002

* Pasante de la Maestría en Desarrollo Educativo, Vía Medios. UPN 321.

ANEXO 1 A

Universidad Pedagógica Nacional

Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) Región Centro-Norte
UPN, Unidad Zacatecas

Relación de Cuadernos y Libros publicados 1994-2000

Núm.	AUTOR (ES)	TÍTULO	EDITORIAL	Unidad UPN	AÑO
1	David Adolfo Aguilar Dávila Leonel Contreras Betancourt	*Democracia sindical y cultura política. El caso del movimiento magisterial de 1989 en Zacatecas*	UPN, Serie Cuadernos TRIE Núm. 1	Zacatecas	1994
2	Áurea Estela Valadez Arredondo	*El sentido del juego en el niño*	UPN, Serie Cuadernos TRIE Núm. 2	León, Guanajuato	1994
3	Sergio Velasco Yáñez Moisés Rizo Pimentel María Concepción Cabrera E.	*Los estilos de aprendizaje. La lectura en la formación de maestros*	UPN, Serie Cuadernos TRIE Núm. 3	Aguas-calientes	1997
4	Manuel Cacho Alfaro	*Entre la unidimensionalidad y la utopía. La formación de docentes en la UPN. El caso de la UPN León*	UPN, Serie Cuadernos TRIE Núm. 4	Guanajuato	1997
5	Juana María Méndez Pineda (directora); Ma. Del Socorro Quirino; Cipriana Teresa Loredo Puga; Consuelo de Jesús González Ayala; María Del Rosario Auces Flores	*Los maestros ante la integración educativa: un estudio diagnóstico*	UPN, Serie Cuadernos TRIE Núm. 5	San Luis Potosí	2000
6	Armando Gómez Villalpando	*Escuela, familia y formación docente*	UPN, Serie Cuadernos TRIE Núm. 6	Guanajuato	2000
7	María Guadalupe Villaseñor Mercado	*Teoría y práctica de los valores en el 5° grado de educación primaria*	UPN, Serie Cuadernos TRIE Núm. 7	San Luis Potosí	2000
8	Arturo Díaz Saldaña	*La formación en planeación del profesor de asignatura académica de secundaria y su relación con la planeación de clase efectiva*	UPN, Serie Cuadernos TRIE Núm. 8	San Luis Potosí	2000
9	Jaime Calderón López Velarde (coordinador)	*Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*	UPN/Plaza y Valdez	Zacatecas	2001

ANEXO 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Zacatecas
Colegio de Investigación
Relación de Proyectos Registrados 2009-2011

2009

TÍTULO	AUTOR (ES)	ESTADO	PRODUCTOS
1. *Desgaste profesional en profesores de educación primaria. Un acercamiento*	Rodolfo Huerta González	Cancelado	
2. *Las prácticas organizacionales de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321*	Maximiliano Licón Carrillo	Cancelado	
3. *La enseñanza de la filosofía en México en el siglo XIX. El caso de la obra de André de Guevara y Bazoazábal*	Hugo Ibarra Ortiz	Vigente	Capítulo de libro y ponencia
4. *La educación medioambiental en México: una propuesta para los Institutos Tecnológicos Superiores*	Juan Manuel del Valle Zepeda	Cancelado	
5. *La educación básica y el desarrollo rural en América Latina y el Caribe: realidades, desafíos y proyectos alternativos*	Juan Manuel del Valle Zepeda	Cancelado	
6. *Modelo para la evaluación de la educación media superior en el estado de Zacatecas*	Juan Manuel del Valle Z., Ruth Segovia, et al.	Cancelado	
7. *Estructuras, procesos y actores educativos en Zacatecas, siglos XIX y XX*	René Amaro Peñaflores (Cuerpo Académico Historia y su docencia)	Concluido	Libro 2010
8. *El estado del conocimiento de la investigación educativa en Zacatecas, 2003-2008*	Jaime Rogelio Calderón López Velarde	Vigente	Ponencia, catálogo de tesis de maestría, capítulo de libro
9. *Entre el ser y el ego del docente zacatecano*	José G. Sandoval Santoyo	Cancelado	
10. *Configuración de las reformas educativas en la Escuela Normal Rural de San Marcos*	Marcelo Hernández Santos	Vigente	Informes y cuatro ponencias
11. *Los colectivos escolares y la investigación en la escuela*	Víctor Fernández Andrade	Concluido	Libro
12. *Procesos de formación en educación y cultura visual*	Irma Fuentes Mata	Concluido	Libro
13. *Ecofeminismo y educación: una mirada alternativa*	Miguel Martínez Rodríguez	Vigente	Sin reportes de avance

14. *Proyecto de intervención*	Ubaldo Bramasco Ávila	Concluido	Tesis de Maestría
2010			
15. *El interventor educativo en Zacatecas. Mitos y realidades*	Enrique de la Torre Camacho Hermila Leyva Soto	Vigente	Informe parcial
16. *Historia de la educación en Zacatecas, siglos XX y XXI*	René Amaro Peñaflores María del Refugio Magallanes	Vigente	Capítulo de libro
17. *Historia de la Universidad Pedagógica 321*	René Amaro Peñaflores María Del Refugio Magallanes	Vigente	Tres ponencias
18. *Grupos de reflexión*	Javier E. Pérez de Santiago	Vigente	Informe parcial
19. *El capital social y las innovaciones en la gestión escolar en educación básica*	Elizabeth Aguilar Cruz Víctor Fernández Andrade Francisco Javier Ortiz Fuentes	Vigente	Informe parcial Capítulo de libro Dos guías de trabajo (maestros y padres). 8 Revistas para profesores y niños Ponencias
20. *Diecinueve años de investigación educativa en posgrado en la UPN, Unidad 321 de Zacatecas*	Rodolfo Huerta González Teresa Cabral Fernández	Cancelado	
21. *Retos y tensiones en la modalidad de Telesecundaria en el estado de Zacatecas*	Rodolfo Huerta González	Cancelado	
22. *30 años de Telesecundaria en México: 1980-2010*	José Luís Acevedo H.	Concluido	Libro
23. *El perfil docente en la asesoría académica*	Martín de Luna Dorado	Concluido	Tesis de Maestría
24. *La intervención de la práctica docente con maestros de educación básica*	Efraín Núñez García	Concluido	Tesis de Maestría
2011			
25. *Evaluación y seguimiento de la Maestría en Educación Básica, Modalidad B-learning, de la UPN, Unidad Zacatecas*	Irma Fuentes Mata	Concluido	Informe final
26. *Las competencias profesionales de los profesores en la Maestría en Educación Básica de la UPN, Unidad Zacatecas*	Rodolfo Sifuentes González	Vigente	Informe parcial
27. *Las prácticas de los profesores en formación*	Luis Manuel Aguayo Rendón	Vigente	Capítulo de libro

Incluye la planta académica actual (2011) con 20 a 40 horas.

ANEXO 3

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Colegio de Investigación

Relación de productos de investigación del personal académico académico con 20 a 40 horas (2003-2011)

LIBROS

AÑO	AUTOR (ES)	TÍTULO
2003	Leonel Contreras Betancourt	*MDMZ: Victoria en la derrota (Crónica de las jornadas magisteriales en Zacatecas. Primavera de 1989).* LVII Legislatura del Estado de Zacatecas. Zacatecas, México.
2003	Leonel Contreras Betancourt	*Historia y Geografía de Zacatecas. Libro de texto para 3°. De Secundaria*. México, Trillas.
2003	Hermila Leyva Soto (texto) Miguel Martínez Rodríguez (colaborador)	*Mi libro de Educación Ambiental 5°. Grado. Educación Primaria*, México, Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas/IEMAZ.
2004	Irma Fuentes Mata	*Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*. México, UAZ/INBA/UPN/Cenidiap/ Plaza y Valdés.
2005	Leonel Contreras Betancourt	*Escuelas Lancasterianas de Zacatecas en la Primera República Federal*. México UPN, Zacatecas.
2005	Leonel Contreras Betancourt (coordinador)	*Didáctica e Historia de la Educación en Zacatecas*. México, LVIII Legislatura de Zacatecas/UPN, Zacatecas.
2009	Leonel Contreras Betancourt	*Ignacio Ribott y la enseñanza de las matemáticas en las escuelas de primeras letras de Zacatecas en el Siglo XIX*. México, Plaza y Valdés/UPN-COCYT.
2009	José Luis Acevedo Hurtado	*Dos investigaciones: La casa de estudios de Jerez*. México, UAZ.
2009	Hugo Ibarra Ortiz	*El hospicio de niños de Guadalupe, educación, artes y oficios*, México, UPN Zacatecas.
2010	José Luis Acevedo Hurtado Mariana Terán Fuentes	*Libro de actas del supremo tribunal*. México, UAZ-CONACYT.
2010	María del Refugio Magallanes	*Tradición, esplendor y sobrevivencia de los artesanos talabarteros en Zacatecas*. México. IDEAZ.
2010	René Amaro Peñaflores María del Refugio Magallanes (Coordinadores)	*Historia de la educación en Zacatecas I: problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*. México, UPN, Zacatecas.
2010	Jaime Calderón López Velarde	*La Red de Didáctica de la Investigación Educativa Sistematización de una experiencia innovadora*. México, UPN.
2010	Víctor M. Fernández Andrade (coordinador)	*Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*. México. SEC/UPN Zacatecas.
2010	Irma fuentes Mata	*Creación y expresión en el Museo de Arte Abstracto «Manuel Felguérez»*, México, CENIDIAP/INBA/CONACULTA/UPN Zacatecas/Universidad Autónoma de Querétaro.
2010	Hugo Ernesto Ibarra	*Trama y urdimbre de una tradición. Los sarapes de Guadalupe*, Zacatecas. México, El Colegio de Michoacán.
2010	Hugo Ernesto Ibarra	*Pasado, presente y porvenir de las humanidades y las artes II*. Instituto Zacatecano de Cultura/UAZ.
2011	Luis Manuel Aguayo Rendón Nancy Janeth Calvillo Guevara Leticia Sosa Guerrero José Iván López	*Los retos políticos, económicos y sociales de Latinoamérica en el siglo XXI. Estructura institucional. Tendencias en las maestrías en Matemática Educativa*. Universidad Autónoma de Zacatecas.

CAPÍTULOS DE LIBRO

2003 Luis Manuel Aguayo Rendón

«Investigaciones sobre el Nivel Medio Superior» *en: Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos.: Procesos de enseñanza y aprendizaje. Vol I. El Campo de la educación matemática, 1993-2001. Educación en Ciencias Naturales, México.* COMIE-SEP-CESU, *pp.* 221-274.

2003 Teresa Cabral Fernández
Marco Antonio Salas Luevano

«Una reflexión acerca de la práctica docente», en Marco Antonio Salas y Ana María Pesci (Comp.), *La diversidad sustantiva de la institución.* México, UAZ/Unidad Académica de Odontología, pp. 20-27.

2003 Teresa Cabral Fernández
Marco Antonio Salas Luevano

«Del saber y el hacer en la investigación», en Marco Antonio Salas y Jesús Rivas (Comp.), *La diversidad sustantiva de la institución.* México, UAZ/Unidad Académica de Odontología, pp. 63-71.

2004 Luis Manuel Aguayo Rendón

«Los errores en matemáticas y sus tratamientos didácticos» en Alicia Ávila (Dir.): *La Reforma realizada. La resolución de problemas como vía de aprendizaje en nuestras escuelas.* México, pp. 215-268.

2005 Teresa Cabral Fernández
Marco Antonio Salas Luevano

«El quehacer de la investigación educativa», en Marco Antonio Salas y Jesús Rivas (Comp.), *La diversidad sustantiva de la institución.* México, UAZ/Unidad Académica de Odontología, pp. 14-25.

2005 Enrique de la Torre Camacho

«El imaginario del pasado de los profesores zacatecanos: reflexiones en torno a la formación de los profesores de educación básica y la enseñanza de la historia» en Leonel Contreras y Hugo Ibarra, *Didáctica e historia de la educación en Zacatecas.* México, UPN, Zacatecas, LVIII Legislatura del Estado de Zacatecas, pp.11-29.

2010 José Luis Acevedo Hurtado

«Los estudios preparatorios en Zacatecas (1812-1850)», en *Historia de la educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*. México, UPN, Zacatecas, pp. 61-88.

2010 José Luis Acevedo Hurtado

«La formación de abogados en el Instituto Literario de Zacatecas (1843-1852)» en Alicia Hernández Chávez y Mariana Terán Fuentes (Coords.), *Federalismo, ciudadanía y representación en Zacatecas*, UAZ/CONACyT, México, pp. 455-481.

2010 Hugo Ibarra Ortiz

«La escuela de artes y oficios de Guadalupe. Del porfiriato a la Revolución», *Historia de la educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*. México, UPN, Zacatecas, pp. 177-225.

2010 Víctor Fernández Andrade

«Dichos y hechos sobre el acompañamiento académico a las escuelas de educación básica en Zacatecas», en *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*. México. SEC/UPN Zacatecas. pp. 7-28.

2010 Martín de Luna Dorado

«El perfil del asesor», en *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*. México. SEC/UPN Zacatecas, pp.29-46.

2010 Marcelo Hernández Santos

«Una función inacabada. El caso de la asesoría académica a la escuela en Zacatecas», en *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*. México. SEC/UPN Zacatecas, pp. 47-59.

2010 Rodolfo Barraza Carrillo

«El quehacer docente en el Estado de Zacatecas», *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*. México. SEC/UPN Zacatecas, pp. 61-72.

2010 Jorge Luis Ibáñez Rodríguez

«Esbozo potencial para la formación de asesores pedagógicos en Zacatecas», en *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*. México. SEC/UPN Zacatecas, pp. 73-85.

2010 Elizabeth Aguilar Cruz

«La formación de docentes en colectivo: Una experiencia de reflexión, acción y transformación de profesores de educación básica en Zacatecas, en *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*. México. SEC/UPN Zacatecas, pp. 87-101.

2010 Leonel contreras Betancourt

«Entre lo viejo y lo nuevo de la mano de la ilustración: sinópsis de las escuelas de primeras letras en Zacatecas, 17851834», en *Historia de la educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*. México, UPN, Zacatecas, pp. 27-60.

2010 María del Refugio Magallanes Delgado

«Dilemas en la enseñanza de la moral laica en Zacatecas porfirista. Libros y escuela laica versus escuela confesional», en René Amaro Peñaflores y María del Refugio Magallanes, *Historia de la educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX*, México, UPN, Zacatecas, pp. 137-176.

2010 María del Refugio Magallanes Delgado

«El mutualismo femenino en Zacatecas porfirista. De la participación filantrópica al activismo político, en Norma Gutiérrez Hernández, Emilia Recéndez Guerrero, *et al*, *Voces en Ascenso. Investigaciones sobre mujeres y perspectiva de género*. Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 2010, pp. 133-143.

2010 María del Refugio Magallanes Delgado

«Milicias y autonomía en Zacatecas. Fernandinos leales patriotas, 1808-1820», en Juan Ortiz Escamilla e Ivana Frasquet (Eds.), *Jaque a la Corona. La cuestión política en las Independencias Iberoamericanas*. Universidad Jaume I, Castellón de la Plana, España, pp. 187-208.

2010 María del Refugio Magallanes Delgado

«Guerra, autonomía y milicias en Zacatecas, 1810-1824», en Alicia Hernández Chávez y Mariana Terán Fuentes (Coords.), *Federalismo, ciudadanía y representación en Zacatecas*. México, UAZ, CONACYT, pp. 103-164

2010 Leonel Contreras Betancourt

«La enseñanza de las primeras letras en Sierra de Pinos al finalizar el siglo XVIII y la primera mitad del XIX», en Thomas Calvo y Martín Escobedo (Coords.), *Sierra de Pinos en sus horizontes*, CAM-Gobierno del Estado de Zacatecas, pp. 211-228.

ARTÍCULOS

2003 Leonel Contreras Betancourt

«Reglamento interior de la Suprema Junta de Censura del Estado de Zacatecas…», en *Digesto Documental de Zacatecas.* Tribunal Superior de Justicia del Estado de Zacatecas, Zacatecas, vol III, agosto, núm. 4, pp. 169-178.

2003 Salvador Ramírez García
René Amaro Peñaflores

«El campo de la formación docente, capital específico y *habitus*», en *Educando Hoy. Revista Universitaria de Análisis Educativo*, vol. 8, núm. 8. México, UPN Zacatecas, pp. 9-24.

2004 Luis Manuel Aguayo Rendón

«El saber didáctico en las escuelas normales. Un análisis de las praxeologías de formación», en *Educación Matemática*, vol. 16, núm. 3, pp. 29-58.

2004 Teresa Cabral Fernández

«Una reflexión en torno al accionar del docente en el aula» en *Panorama Universitario* (tres partes), números 97-99. México.

2004	Leonel Contreras Betancourt	«El reclamo infructuoso de un exrector jubilado» en *Digesto Documental de Zacatecas,* Tribunal Superior de Justicia del Estado de Zacatecas, vol. III, agosto, núm. 5, pp. 169-184.
2005	Teresa Cabral Fernández	«Educación, ciencia y tecnología en el Siglo XXI», *Revista Electrónica de Pedagogía.*
2005	Leonel Contreras Betancourt	«Arreglo de las escuelas de primeras letras en Zacatecas», en Digesto Documental de Zacatecas. Tribunal Superior de Justicia del Estado de Zacatecas, Maestría-Doctorado en Historia, UAZ, vol. III, diciembre, núm. 6, pp. 103-123.
2005	Leonel contreras Betancourt	«La instrucción pública y las escuelas de primeras letras en la ciudad de Zacatecas, 1786-1814», en *Didáctica e Historia de la educación en Zacatecas*, Leonel Contreras y Hugo Ibarra (Coords.). UPN, Zacatecas, pp. 83-117.
2005	Hermila Leyva Soto	«Teorías del desarrollo de la personalidad», en *Educando Hoy, Revista Universitaria de Análisis Educativo*, vol. 9, núm. 9. México, UPN Zacatecas, pp. 32-37.
2005	Hugo Ibarra Ortíz	«La práctica educativa de Andrés M. Robles, 1891-1930» en *Educando Hoy, Revista Universitaria de Análisis Educativo*, vol. 9, núm. 9. México, UPN Zacatecas, pp. 44-48.
2006	Leonel Contreras Betancourt	»Enseñanza del castellano y la doctrina cristiana entre los indos de Zacatecas, 1699 y 1730», en *Memoria, conocimiento y utopía, Revista de la SOMEHIDE,* Universidad de Guanajuato/ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/ Plaza y Valdés Editores. México, núm. 2, pp. 7-23.
2006	Leonel Contreras Betancourt	«Juárez y la instrucción pública al triunfo de los liberales», en *Digesto Documental de Zacatecas.* Tribunal Superior de Justicia del Estado de Zacatecas, Maestría-Doctorado en Historia, UAZ, vol. IV, diciembre, núm. 7, pp. 161-191.
2007	Leonel Contreras Betancourt	«Fundación de las cátedras de Francés y Economía política en la Casa de Estudios de Jerez», en Mariana Terán (Coord.), *Mucho más que dos,* UAZ/175. UAZ, México, 2007, pp. 217-220.
2009	Jaime Calderón López Velarde Jessica Rayas Prince	«La formación permanente en los colectivos de profesores», en *Paradigma en Movimiento.* México, UPN, Unidad Torreón, pp. 33-36.
2009	María del Refugio Magallanes Delgado	«Guerras imperiales, empréstitos y corporaciones. Poder, autonomía y dinero en Zacatecas 1780-1808», *en Enfoque Social*, Revista de Historia, Política y Sociedad. Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2009, pp. 19- 50.
2010	Jaime Calderón López Velarde	«La Licenciatura en Intervención Educativa. Seguimiento de egresados de la primera generación de la UPN, Unidad Zacatecas», en *Paideia, Revista de la UPN, Guanajuato*, año 6, núm. 6, julio-diciembre, pp. 36-48.
2010	Jaime Calderón López Velarde	«Innovaciones educativas, reflexiones a partir de la experiencia» en *Educando Hoy, Revista Universitaria de Análisis Educativo*, año 1, núm. 1. México, UPN Zacatecas, pp. 15-34.
2010	José Luis Acevedo Hurtado	«Inicios de la legislación educativa Zacatecas (1812-1854), en *Educando Hoy, Revista Universitaria de Análisis Educativo*, año 1, núm. 1. México, UPN Zacatecas, pp. 77-86.
2010	Leonel Contreras Betancourt	«Pública, uniforme y gratuita: La primera enseñanza en Zacatecas 1814-1832», en *Digesto Documental de Zacatecas*, pp. 109-132.

2010	Leonel Contreras Betancourt	«El habanero Ignacio Ribott: Su huella educativa en Zacatecas (1831-1832)», en *Tribuna pedagógica,* pp. 99-109.
2010	Martín de Luna Dorado	«El perfil del asesor. Una reflexión desde la práctica de asesoría pedagógica», en *Educando Hoy, Revista Universitaria de Análisis Educativo*, año 1, núm. 1. México, UPN Zacatecas, pp.47-62.
2010	Víctor M. Fernández Andrade	«La tarea del asesoramiento en la educación básica», en *Educando Hoy, Revista Universitaria de Análisis Educativo*, Año 1, Núm. 1, México, UPN Zacatecas, pp. 35-45.
2010	Irma Fuentes Mata	«El cuerpo en la pintura mexicana», en *Educando Hoy, Revista Universitaria de Análisis Educativo*, Año 1, Núm. 1, México, UPN Zacatecas, pp. 9-14.
2010	Marcelo Hernández Santos	«Un régimen en transición, el caso de la educación básica en el Siglo XVIII y XIX», en *Educando Hoy, Revista Universitaria de Análisis Educativo*, año 1, núm. 1. México, UPN Zacatecas, pp. 87-96.
2010	Hugo Ernesto Ibarra Ortiz	«La tradición como categoría hermenéutica para la investigación educativa», en *Educando Hoy, Revista Universitaria de Análisis Educativo.* México, UPN Zacatecas.
2010	María del Refugio Magallanes Delgado	¿Escuela laica o escuela confesional? El debate por la libertad de enseñanza en 1897 en Zacatecas independiente», en *Contextos*, Revista semestral del IEA, año 4, núm. 7. Aguascalientes, septiembre, pp. 36-43.
2010	María del Refugio Magallanes Delgado	«El retorno de las escuelas confesionales en 1987: ¿fracaso de la escuela laica o indefinición del estado laico?», en *Educando Hoy, Revista Universitaria de Análisis Educativo*, año 1, núm. 1. México, UPN Zacatecas, pp. 97-113.
2011	Leonel Contreras Betancourt	«Educación de los criollos en Zacatecas: Los colegiales porcionistas del Real Colegio Seminario de San Luis Gonzaga, 1788- 1819», en *Legajos, Boletín del Archivo General de la Nación*. México, julio-septiembre.

PONENCIAS

AÑO	AUTOR (ES)	TÍTULO
2003	Leonel Contreras Betancourt	«Conflictividad y educación pública en Zacatecas. El caso Bartolomé Romero y Miguel Ángel de Hoyos, 1792-1795», en *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación educativa del COMIE.* Guadalajara, México, 18 al 22 de noviembre.
2003	Jaime Calderón López Velarde	«Propuesta para la creación y sistematización de una red de didáctica de la investigación educativa», en *Segundo Encuentro Regional de Investigación Educativa.* México, UPN Unidad 011, Aguascalientes, 9 al 11 de julio.
2003	Miguel Martínez Rodríguez	«La UPN Zacatecas y su contribución a la educación ambiental», en *Foro organizado por el Instituto de Ecología y Medio Ambiente del Estado de Zacatecas.* UPN, Unidad Zacatecas.
2004	Leonel Contreras Betancourt	«Directores y alumnos de la Escuela Normal Lancasteriana de Zacatecas (1826-1835)», en *Memoria del IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación,* Libro electrónico (CD), Mesa de Trabajo: Enseñanza. Colima, México, Noviembre.

2005	Leonel Contreras Betancourt	«Las tribulaciones del Br. Don José Francisco Sánchez, ex rector del Colegio Seminario de San Luís Gonzaga de Zacatecas», en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad de Sonora, Hermosillo, México, 30 de octubre al 2 de noviembre.
2006	Leonel Contreras Betancourt	«*El proyecto educativo de Francisco García Salinas para la educación primaria en Zacatecas, 1829-1831*», en *X Encuentro internacional de Historia de la Educación. Entre la memoria y el olvido, culturas, comunidades, saberes*. Universidad de Guanajuato, 22 al 24 de noviembre.
2007	Leonel Contreras Betancourt	«Ignacio Ribott y la enseñanza de las matemáticas en las escuelas lancasterianas de Zacatecas en el S. XIX», en *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Sociedad Argentina de Historia de la educación, Buenos Aires, Argentina, 30 de octubre al 2 de Noviembre.
2007	Leonel Contreras Betancourt	«Exámenes de oposición para maestros de escuelas de primeras letras en Zacatecas a finales del S. XVIII», en *IX Congreso de Investigación Educativa*. México, COMIE, Mérida, Yucatán. 5 al 9 de noviembre.
2007	Jaime Calderón López Velarde y Javier Villarreal Veloz	«Los posgrados en educación en Zacatecas. Masificación y anarquía», en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, COMIE, Mérida, Yucatán. 5 al 9 de noviembre.
2007	Teresa Cabral Fernández	«Ensayando con el ensayo», Escuela Internacional de Verano, agosto, UAZ-SPAUAZ.
2008	Víctor Manuel Fernández Andrade	«Dichos y hechos sobre el acompañamiento académico a las escuelas de educación básica en Zacatecas», en *II Congreso Internacional de Formación de Docentes*. Saltillo, Coahuila, septiembre.
2009	Víctor M .Fernández Andrade	«La formación continua de los maestros zacatecanos», en *Foro Regional, Políticas de descentralización y condiciones actuales de las instituciones formadoras de docentes en la región noreste: Coahuila, Durango y Zacatecas*. Gómez Palacio, Durango, México, junio 15.
2009	Enrique de la Torre Camacho	«La necesidad del diálogo interinstitucional para autodefinirse, articularse, acordar objetivos institucionales y ofertas de formación, partiendo de las necesidades específicas del magisterio regional», en *Foro Regional, Políticas de descentralización y condiciones actuales de las instituciones formadoras de docentes en la región noreste: Coahuila, Durango y Zacatecas*. Gómez Palacio, Durango, México, junio 15.
2009	Jaime Calderón López Velarde	«La descentralización y la educación básica en Zacatecas. Ejes temáticos y preguntas para la investigación», en Foro educativo estatal «*Diálogos sobre política de federalización de la educación básica*». México, UPN, Unidad Zacatecas.
2009	Jaime Calderón López Velarde	«La educación básica en Zacatecas. Elementos para un diagnóstico en el marco de la federalización» en *Foro Regional Experiencias y propuestas de federalización de la educación básica en el noreste de México*. México, El Colegio de San Luís.
2009	Jaime Calderón López Velarde	«La Licenciatura de Intervención Educativa. Seguimiento de de egresados de la 1ª. Generación (2002-2006) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas», en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México, COMIE.

2009	Jaime Calderón López Jessica Rayas Prince	«La formación permanente en los colectivos de profesores», en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21-25 de septiembre, Veracruz, México, COMIE.
2009	Marcelo Hernández Santos	«El libro de texto para primaria *Zacatecas. Historia y Geografía*: las paradojas de la federalización de la educación básica». Foro Educativo Estatal *Diálogos sobre políticas de federalización de la educación*. UPN, Unidad Zacatecas, 3 de abril.
2010	Víctor M. Fernández Andrade	«Una reflexión acerca de la investigación con estudios de caso en el ámbito educativo». *Encuentro de Investigación Educativa*. UAZ, Unidad Académica de Docencia Superior.
2010	Jaime Calderón López Velarde	«Las tesis de Maestría en Educación. Una mirada analítica», en *II Congreso de Ciencias del Aprendizaje, 28 de junio al 2 de julio,* México, Universidad Pedagógica de Durango.
2010	Marcelo Hernández Santos	«Análisis historiográfico del libro de texto de primaria *Zacatecas. Historia y Geografía*. Tercer grado», en *Primer Encuentro Nacional de de Profesionales de la Enseñanza de la Historia*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas 5 al 7 de mayo.
2010	Marcelo Hernández Santos	Las vicisitudes de una reforma. El Caso de la Escuela Normal Rural de Colonia Matías Ramos, San Marcos, Zacatecas», en *XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación. «Nación, revolución y educación: procesos modernizadores. Historia e historiografía de la educación»*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, 10-12 de noviembre.
2010	Teresa Cabral Fernández	«Ética y educación», Escuela Internacional de Verano. México, UAZ-SPAUAZ.
2011	Enrique de la Torre Camacho	«El paso de las generaciones: estudiantes y maestros en la urdimbre de una naciente institución, la UPN. 1ª. parte. Las Unidades SEAD y la LEB-79: afanes, desvelos y realizaciones», en *1er. Encuentro de Historia de la UPN*. Guadalajara, Jalisco, 22 y 23 de septiembre.
2011	Jaime Calderón López Velarde	«Los docentes ante la investigación educativa», en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, COMIE, 7-11 de noviembre.
2011	Jaime Calderón López Velarde	«Interculturalidad y otros temas emergentes en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas», en *12°. Reunión Nacional de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas,* 10-13 de octubre. Mérida, Yucatán.
2011	Marcelo Hernández Santos	«Las acciones de los estudiantes de la Escuela Normal Rural de San Marcos ante una reforma educativa», en Luz Elena Galván y Oresta López (Coords.), *International Standing Conference for the History of Education. State, Education and Society: new perspectives on an old debate*. ISCHE/ COLSAN/ SOMEHIDE/, UASLP/ SEP, San Luis Potosí, México, 26-29 de julio.
2011	Marcelo Hernández Santos	«Continuidades y rupturas en la formación de los normalistas: 1969 y 2011. El comparativo necesario», en *Memoria Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes. Hacia la conformación de redes de colaboración e investigación en las escuelas normales*. Secretaría de Educación del estado de Nuevo León, Monterrey, México, 4 y 5 de noviembre.

TESIS

2004	Leonel Contreras Betancourt	*Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la primera república federal, 1823-1835*. Zacatecas, Doctorado en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas, «Francisco García Salinas».
2007	Víctor M. Fernández Andrade	*El programa TEBES en Zacatecas: Una propuesta de formación permanente para maestros de Educación Básica en servicio. El caso de Jalpa, Zac. Durante el ciclo escolar 2005-2006*. UPN 321, Maestría en Educación, Campo Formación Docente.
2007	Heriberto Martínez Bautista	*La formación del profesor de Escuela Unitaria: su incidencia en la calidad educativa*. UPN 321, Maestría en Educación, Campo Formación Docente.
2007	Maximiliano Licón Carrillo	*Las prácticas organizacionales de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. La instrumentación del Plan Institucional de Desarrollo: Los procesos de planeación y gestión*. UPN 321, Maestría en Educación, Campo Formación Docente.
2007	Irma Fuentes Mata	*Creación y expresión en el Museo de Arte Abstracto «Manuel Felguérez»*. Doctorado en Humanidades y Artes, Universidad Autónoma de Zacatecas, «Francisco García Salinas».
2008	Javier E. Pérez de Santiago Rodolfo Barraza Carrillo	*La importancia del trabajo colaborativo en el proceso de formación docente en Zacatecas*. UPN 321, Maestría en Educación, Campo Formación Docente.
2009	Ramiro Espino de Lara	*La formación pedagógica y actualización docente del colegio de bachilleres del Estado de Zacatecas*. UPN 321, Maestría en Educación, Campo Formación Docente.
2008	Hermila Leyva Soto	*Separación Individuación: Determinante en la relación amorosa de la adultez. Un estudio de caso*. Maestría en Psicoterapia Familiar, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Universidad Autónoma de Zacatecas, «Francisco García Salinas».
2009	María del Refugio Magallanes	*Los soldados provinciales del rey y la nación. Guerras, milicias y autonomía en Zacatecas, 1762-1823*. Doctorado en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas, «Francisco García Salinas».
2010	Hugo Ibarra Ortiz	El discurso barroco. Argumentación e interpretación en los sermones novohispanos, 1638-1767. Doctorado en Ciencias Humanas, El Colegio de Michoacán.
2010	Enrique de la Torre Camacho	*La culpa inconsciente y los problemas de individuación. Un estudio de caso*. Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica, Escuela de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas, «Francisco García Salinas».
2011	José Luis Acevedo Hurtado	*Teodosio Lares, justicia e instrucción pública, México 1806-1870*. Doctorado en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas, «Francisco García Salinas».

DOCUMENTOS DE TRABAJO

2011	Rodolfo Cifuentes González	«Las competencias, las políticas educativas y la visión del desempeño de los docentes».
2011	José Luis Almaraz Rodela	«Elementos de la cultura escolar».

Luis Manuel Aguayo Rendón. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Colabora como docente en el Programa de Maestría en Educación Básica en la Unidad Zacatecas de la UPN. Autor y coautor de varios libros y artículos en el campo de la Educación Matemática. Actualmente, participa en el grupo de investigación sobre Didáctica de las Matemáticas en áreas específicas. *Contacto*: l_aguo@yahoo.com.mx

Raúl Enrique Anzaldúa Arce. Docente–investigador del Área Académica de Teoría Pedagógica y Formación Docente de la UPN. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Responsable del proyecto de investigación: *Constitución del sujeto y socialización*. Autor del libro *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder* (2004). Coautor del libro *Subjetividad y relación educativa* (2001). Coordinador de las publicaciones: *Imaginario social: creación de sentido* (2010) y *Formación y tendencias educativas* (2002). *Contacto*: reanzal@yahoo.com.mx y earce@upn.mx

Hugo Ávila Gómez. Estudió maestría en Educación con campo en Formación Docente en la Unidad Zacatecas de la UPN. Profesor en la Escuela Preparatoria «González Ortega» del Teul, Zacatecas. Profesor invitado en el curso Seminario de Investigación, al igual que en la Maestría en Educación de la UPN, Unidad 321, subsede Trinidad García de la Cadena. Ponente en diversos foros regionales y nacionales sobre derechos humanos y educación. Autor del libro *Casa de Jóvenes. Una reflexión desde la acción*. Los jóvenes son su principal área de experiencia profesional y de investigación. *Contacto*: hugoagomez@gmail.com

Jaime Calderón López Velarde. Antropólogo Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Cuenta con una maestría en Pedagogía por la UPN, y en la Universidad de Sevilla, España, estudió el doctorado en Ciencias de la Educación. Su experiencia profesional se centra en las áreas de Educación de Adultos, Educación Comparada y Formación de Docentes, básicamente en la UPN, Unidad Zacatecas, donde es coordinador de Posgrado e Investigación. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, de la Red Mexicana de la Investigación Educativa y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.Última publicación: *La red de didáctica*

de la investigación educativa. Sistematización de una experiencia innovadora, México, 2010, UPN. *Contacto*: peri984@hotmail.com

Miguel Ángel Duhalde. Profesor en Ciencias Económicas y Ciencias de la Educación. *Magister* en Metodología de la investigación. Docente y directivo del Instituto Superior de Profesorado Núm. 3, Villa Constitución, Santa Fe. Docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Miembro del Instituto de Formación Pedagógica y Sindical «Rosita Ziperovich» (AMSAFE). Miembro de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical «Marina Vilte» y del equipo de la Secretaria de Educación de CTERA. Coordinador de la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE). *Contacto*: coordinación@redhie.org.ar

Víctor Manuel Fernández Andrade. Egresado de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas. Durante quince años ha trabajado en escuelas primarias de la entidad y, por más de dos décadas, se ha desempeñado como profesor de la Unidad 321 de la UPN, institución en la que cursó estudios de licenciatura y de maestría. En la actualidad coordina la Maestría en Educación Básica en la Unidad Zacatecas de la UPN. *Contacto*: linorodarte@hotmail.com

María de la Luz Jiménez Lozano. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Colabora como docente en el Programa de Maestría en Educación de la UPN, Unidad Torreón. Autora de varios libros, artículos y reportes de investigación en los campos de Formación de Docentes, Gestión Escolar y Currículum. Miembro del SNI y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Con Felipe de Jesús Perales Mejía, es coautora de los textos, *Aprendices de maestros. La construcción de sí* (2007, Ediciones Pomares, Barcelona) y *La construcción profesional. Experiencias autoformativas,* (2010 Plaza y Valdés Editores/UPN, México). *Contacto*: luzjimenez_27@hotmail.com

Graciela Messina Raimondi. Socióloga por la Universidad de Buenos Aires). Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa (DIE/ cinvestav, México). Investigadora en Educación y Ciencias Sociales; especialista en Sistematización, Educación y Trabajo, Violencia Escolar, Género y Formación. Autora de libros y numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales. Consultora de organismos nacionales e internacionales (UNESCO/OREALC, UNESCO México, OEI, Fundación Ford, INIDE, IPADE, CEAAL, CREFAL).Últimas publicaciones: *En busca de un lugar para mirar las innovaciones de formación para el trabajo* (OEI,

2010); *Formación para el trabajo e interculturalidad* (Redetis, 2010): *Cómo se construyen a sí mismos los jóvenes* (Decisio, 2009). *Contacto*: gmessina@gmail.com

Jessica Rayas Prince. Doctora en Educación por la UPN, Unidad Ajusco, en la línea de Formación Docente y Prácticas Institucionales. Maestra en Desarrollo Educativo en la línea de Enseñanza de las Ciencias Naturales por esa misma institución. Cursó la Maestría en Educación en Nuevas Tecnologías en la Universidad Anáhuac. Actualmente es académica de la UPN, Unidad Torreón, donde es coordinadora de la maestría en Educación con campo en Desarrollo Curricular. Sus áreas de investigación son: Formación de Docentes, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Educación Inclusiva y Tecnologías en la Educación. *Contacto*: jeskarola@hotmail.com

Beatriz Ramírez Grajeda. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, donde labora como Docente–Investigadora en el Departamento de Educación y Comunicación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Responsable del Programa de Investigación: *Tiempo y formación. Trayectorias de la condición humana*. Autora del libro *La servidumbre del amo. Paradojas del administrador* (2009) y Co-autora de *Subjetividad y relación educativa* (2001). Coordinadora de los libros: *De identidades y diferencias* (2007), *Administración y poder* (2005), *Formación y tendencias educativas* (2002) y *Ética y administración* (1999 y 2012). *Contacto*: brgbetty@yahoo.com.mx y bgrajeda@correo.xoc.uam.mx

María Sormanni. Profesora en Lengua, Literatura y Comunicación Social. Postitulada en Investigación Educativa. Docente del Instituto Superior de Profesorado Núm. 1, Manuel Leiva, Casilda. Docente de las Escuelas de Enseñanza Media 202 (Casilda) y 222 (Chabás). Secretaria de Cultura de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Comisión Directiva Provincial. Coordinadora del Instituto de Formación Pedagógica y Sindical «Rosita Ziperovich» (AMSAFE). Miembro de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical «Marina Vilte» y del equipo de la Secretaria de Educación de CTERA. Miembro de la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE). *Contacto*: msormanni@hotmail.com

Óscar Eligio Villanueva Gutiérrez. Docente-investigador de la Escuela Normal «Miguel F. Martínez» y de la UPN, Unidad Monterrey. Doctor en Educación por la UPN, Unidad Ajusco. Miembro del SNI. Sus líneas temáticas de investigación son: Modos de acercamiento entre filosofía y educación; Diseño curricular de la reforma educativa en educación básica; Importancia del lenguaje en la formación

docente; Período de la inserción profesional en la docencia. Última publicación. *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional* (2003, Miguel Ángel Porrúa, México). *Contacto*: oscareligio@hotmail.com

Taberna Libraria
Editores

INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y DOCENCIA
DE LOS IMAGINARIOS
A LAS POSIBILIDADES DE PRAXIS
de Jaime Calderón López Velarde
(coordinador)

Se terminó de imprimir el 15 de noviembre de 2012
en Signo Imagen
Tel. (449) 9257929
Email: signoimagen@prodygy.net.mx

500 ejemplares

¿Qué aportes y obstáculos se desprenden de la figura del profesor-investigador?; ¿es imprescindible el vínculo entre docencia e investigación para mejorar los aprendizajes?; ¿los posgrados en educación y los proyectos exigidos a los profesores han mejorado sus prácticas docentes y los aprendizajes de sus alumnos?; ¿cuáles son las condiciones personales e institucionales que se requieren para llevarlos a cabo y lograr su cometido?; ¿qué características tienen en cuanto a su rigor teórico y metodológico?

En este libro encontraremos algunas tentativas de respuesta a estas y otras interrogantes, a partir de los puntos de vista, posicionamientos teóricos y experiencias de doce profesores-investigadores que analizan, cuestionan y comparten la idea de que la mejora cualitativa de los aprendizajes de niños, jóvenes y adultos requiere de profesores que, bajo condiciones institucionales favorables y a través de múltiples perspectivas de formación profesional, desarrollen tareas de investigación en sus ámbitos de intervención para superar prácticas rutinarias, individuales, insatisfactorias y centradas en la mera transmisión de conocimientos, al tiempo que reflexionan sistemáticamente sobre el sentido que adquiere su labor como educadores.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

taberna libraria editores