

FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO
DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO
DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Fernando Monroy Dávila
Rocío Mercado Bautista
(coords.)

Prólogo
Luis Humberto Fernández Fuentes

Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana

Esta obra se arbitró por pares a doble ciego.

Fernando Monroy Dávila
Rocío Mercado Bautista, (coords.)
Fotografía de portada: Cenobio Popoca Ochoa

Primera edición, noviembre 2021.

D.R. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Calle República de Brasil 31 Centro Histórico, Centro,
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06029

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio
Fresno, núm.15, Santa María la Ribera
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06400
Hecho en México

ISBN 978-607-9280-60-4

Esta obra cuenta con la autorización del autor para efectos de su puesta a disposición y distribución al público en general, bajo la licencia Creative Commons: Atribución-NoComercial-SinDerivadas



4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

El contenido y las opiniones vertidas en esta obra, son responsabilidad directa de los autores.

ÍNDICE

Prológo	7
Introducción	11
Un nuevo modelo de formación docente para la transformación pedagógica de la Escuela Normal <i>Fernando Monroy Dávila Rocío Mercado Bautista</i>	
Capítulo 1. Escuela, currículo y formación docente. Otras maneras de pensar <i>Jorge Alberto Chona Portillo</i>	19
Capítulo 2. Formación docente en una sociedad indiferente. El reto de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros <i>Fernando Monroy Dávila</i> <i>María Guadalupe Ugalde Mancera</i>	43
Capítulo 3. Pensar lo posible a partir de lo presente. Esbozo de desafíos a la formación docente en la BENM <i>Liliana Imelda Gómez Vega</i>	63
Capítulo 4. Una docencia capaz de investigarse a sí misma. Premisa pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana <i>Yazmín Valeria Roldán Cervantes</i>	73
Capítulo 5. Inquietudes sobre la enseñanza de la investigación educativa en la BENM <i>Rocío Mercado Bautista</i>	85

Capítulo 6. La formación docente en la BENM. Horizontes de complejidad <i>María de Lourdes Gómez Alarcón</i>	97
Capítulo 7. El enfoque de la coformación docente. Resignificando la docencia desde la escuela Normal <i>Roberto Renato Jiménez Cabrera</i>	107
Capítulo 8. Aportes para un modelo de formación docente en la Nueva Escuela Mexicana <i>Miguel Ángel González Melchor</i>	115
Capítulo 9. La práctica, horizonte de interacción en el aula. La formación docente inicial <i>Ma. Guadalupe Correa Soto</i>	127
Capítulo 10. El formador de docentes ante los retos del cambio <i>Violeta María Alina Cortés Galván</i>	141
Capítulo 11. Significados atribuidos a la docencia de la escuela primaria <i>Erika Enríquez Ocampo</i>	153
Capítulo 12. Problematizando el estado de la docencia en la BENM <i>Karla Graciela Vargas Barrera</i>	161
Capítulo 13. Reformas curriculares y sus mecanismos de apropiación <i>Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez</i> <i>Diana Teresa Quiroz Canales</i>	169
Capítulo 14. Impacto de una orientación eficientista en la escuela primaria actual <i>José David Betán López</i>	181

PRÓLOGO

Sin duda, uno de los mayores desafíos de nuestro tiempo es crear una educación pertinente para el presente y el futuro de nuestra niñas, niños y adolescentes, que les sea útil para la vida, la armonía, plenitud, bienestar y aportar a la comunidad; una propuesta interesante para ello ha sido la Nueva Escuela Mexicana, la cual es la materialización de las reformas constitucionales y secundarias; aspira a convertirse en una corriente pedagógica sustantiva, la cual depende de la construcción que realizan maestras y maestros. Sin embargo, este concepto es una idea viva y en proceso de elaboración, por eso es tan destacado el trabajo coordinado por la profesora Rocío Mercado Bautista y el profesor Fernando Monroy Dávila, quienes presentan un poderoso instrumento de debate y reflexión, como lo es: *“Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana”*.

Los artículos que dan forma a este texto abonan de manera seria y minuciosa los ejes medulares de la Nueva Escuela Mexicana. En sus capítulos, se sintetizan los conocimientos y experiencias de estudiantes, profesores y egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, abriendo el diálogo para transformar la visión de la enseñanza; y junto con ello, las acciones y las prácticas para formar y formarse junto con los otros y para los otros, en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana y la educación pertinente para el futuro. Bajo esta perspectiva, se revaloriza el papel de los docentes como agentes activos en la transformación de la sociedad, promoviendo el desarrollo armónico de las capacidades humanas, e impulsando espacios inclusivos donde predominen la ética, la

solidaridad, el trabajo colaborativo y la participación democrática basada en la autonomía y la igualdad.

Entre las propuestas más destacadas, resalta la necesidad de reinventar los espacios escolares y transformar el currículo escolar, a partir de la realidad y del encuentro con los demás. Esta reflexión, recupera el concepto de humanidad a partir de ser con el otro; y reivindica la escuela y la educación como una metáfora de la libertad, un espacio para interactuar con los otros donde se puede practicar la democracia, dando el poder de decisión al sujeto que aprende. Es una invitación para comprender el verdadero significado de ser maestro, para que los docentes se reconozcan a sí mismos, más allá de la mera transmisión de conocimientos, como los transformadores de las conciencias de los otros, sus estudiantes.

Otras propuestas analizan de forma crítica los retos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, resaltando la necesidad urgente de promover un despertar ético desde la formación y la práctica docente, para llevar a cabo una enseñanza acorde a los valores y principios más deseables en el ser humano. Esta reflexión invita a establecer nuevas formas y prácticas en la docencia; una práctica docente ética y humana centrada en el bien común, con la intención de promover una amplia transformación socioeducativa. Varios de los capítulos se centran en esta revalorización de la identidad del docente, tan desdibujada y marginada en las últimas décadas.

En la política educativa de años anteriores, las voces de los docentes han sido históricamente ignoradas, censuradas y hasta silenciadas, por ello resulta importante la publicación de este compendio, pues podemos conocer directamente la experiencia y los conocimientos de los docentes, quienes enfrentan en las primeras filas una época de profundos cambios en la vida del ser humano. Es una respuesta ante esa necesidad histórica de hacer oír la voz de los docentes y es también un llamado para transformar los usos y costumbres de las instituciones educativas.

Esta obra permite ampliar los horizontes para el análisis de los escenarios complejos en los que se desarrollan la práctica y la formación docente; invita a la comunidad normalista a la reflexión y a la puesta en marcha de acciones conjuntas, para lograr un modelo de formación y acompañamiento adecuado en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Escuchar la voz de la experiencia de las y los docentes es el primer paso para transformar el quehacer cotidiano en las aulas.

El texto que tiene en sus manos es, sin duda, una obra de valiosa reflexión sobre el proyecto educativo expresando en la Constitución de la Cuarta Transformación.

Dr. Luis Humberto Fernández Fuentes

INTRODUCCIÓN: UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA NORMAL

Fernando Monroy Dávila¹

Rocío Mercado Bautista²

Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, libro que ponemos a su consideración, ofrece una selección de las ponencias presentadas en el Primer foro de análisis sobre la transformación pedagógica de las instituciones de educación normal: “Hablemos sobre educación, construyamos las bases para un nuevo modelo de formación docente”. Evento realizado en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), en tres mesas temáticas que tuvieron lugar el 29 de marzo, 24 de mayo y 21 de junio del 2019.

En este contexto, bajo el propósito de recuperar un conjunto de reflexiones en torno a la necesaria transformación pedagógica en la Educación Normal, este producto editorial, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), impulsa una tarea por participar en la construcción de un nuevo modelo de formación docente. Para ello, se pronuncia por una vida académica viva, colegiada, ética y humana para la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

¹ Profesor investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

² Lic. en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Profesora en escuela primaria pública en la Ciudad de México.

Con la participación de estudiantes, profesores y egresados de esta benemérita casa de estudios, se presentan catorce capítulos expresivos de la intención de nuestro producto editorial: reconocer la experiencia y los saberes normalistas de la BENM, dado que, en tanto histórica institución formadora de docentes, tiene como tarea permanente elaborar propuestas formativas éticas y humanas que permitan abrir el diálogo, a fin de transformar visiones, acciones y prácticas, útiles para construir el futuro con un posicionamiento distintivo en formar-se con y para los otros.

Posicionamiento que, en coincidencia con la NEM, abre sus posibilidades de mirar el presente hacia un escenario de futuro donde se logre el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, a bien de promover, impulsar y sostener espacios de solidaridad, trabajo en equipo, empatía y colaboración; y, sobre todo, donde los docentes sean los agentes activos en la transformación social.

En el capítulo 1: “Escuela, currículo y formación docente. Otras maneras de pensar”, Jorge Alberto Chona Portillo, realiza una articulación de premisas para reinventar los espacios escolares, transformar el currículo a partir de la realidad y escribir nuevas visiones desde la pluma del docente, como parte de una anhelada vida democrática centrada en los márgenes de la autonomía, la libertad, la igualdad, la solidaridad y la emancipación del otro.

Este entramado de reflexiones, es una invitación, nos dice su autor, a descubrir-nos, comprender-nos, transformar-nos, mediante la recuperación de saberes que parten desde la experiencia, considerando a la incertidumbre como un motor en la generación de conocimiento y vislumbrando otros mundos posibles a partir del reconocimiento de la otredad.

El capítulo 2: “Formación docente en una sociedad indiferente. El reto de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros”, de Fernando Monroy Dávila y María Guadalupe Ugalde Mancera, es un ejercicio crítico que provoca la reflexión y nos hace conscientes de la necesidad de promover un despertar ético desde la formación

docente, para instituir una concepción de docencia de acuerdo a los valores y principios deseantes en el desarrollo del ser humano.

Introducción

La manera en la que se acoplan y se entrelazan los retos y las propuestas, permiten la construcción de una interpretación crítica que invita a dejar atrás las posiciones extremas, únicas y difusas, para establecer formas éticas y humanas de conocer, pensar, sentir, investigar y actuar, con el propósito de dinamizar la docencia a través de una práctica que cuestione los espacios de certezas.

Por lo cual, resulta imperante resignificar la docencia centrada en el bien común, es decir, cortando los lazos de la indiferencia y el individualismo para promover una transformación socioeducativa en sentido amplio.

En el capítulo 3: “Pensar lo posible a partir de lo presente. Esbozo de desafíos a la formación docente en la BENM”; Liliana Imelda Gómez Vega, construye un eje reflexivo y crítico en torno a la participación político-pedagógico de los docentes y estudiantes de la BENM, contribuyendo significativamente a la revalorización del normalismo y a la identidad del magisterio; tan necesaria, ante el desdibujamiento, denostación y desacreditación de la profesión docente, en estos últimos tiempos.

La vida institucional y la vida estudiantil en la BENM, han sido campos desarticulados, individualizados, atrincherados, donde se prefiere, como señala la autora, arrebatarse, imponer, engañar, en vez de convencer, compartir, descubrir y crear. Por lo que, la necesaria organización política de los estudiantes, representa un puente que, sin desdibujar la diferencia, puede aproximar los extremos.

Es así como Liliana Imelda, nos invita a construir nuevas formas de pensar, valorar, conducirnos y gobernarnos en un renovado espacio académico, haciendo propios los principios humanísticos y éticos de toda sociedad que busque su transformación.

En el capítulo 4: “Una docencia capaz de investigarse a sí misma. Premisa pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana”; Yazmín

Valeria Roldán Cervantes, comparte una interesante argumentación discursiva, expresiva de una necesidad histórica por hacer escuchar las voces ausentes de la docencia, que por años han sido ignoradas, perseguidas, e incluso, silenciadas.

Rocío Mercado Bautista, en el capítulo 5: “Inquietudes sobre la enseñanza de la investigación educativa en la BENM”, genera un conjunto de reflexiones acerca de los caminos inciertos y difusos, por los que los estudiantes de la BENM tienen que transitar al pretender iniciarse en los senderos de la Investigación Educativa.

Su comunicación es un llamado a repensar y transformar los usos y costumbres de la institución, donde, a juzgar por su propia experiencia, no se reclama una formación para la investigación, sino más bien, se estila una capacitación técnica para quienes se forman como docentes.

María de Lourdes Gómez Alarcón, en el capítulo 6: “La formación docente en la BENM. Horizontes de complejidad”, apunta su mirada analítica a los escenarios complejos que envuelven a la docencia y su formación. De ahí que genere un cuestionamiento que invita y provoca a la comunidad normalista a reflexionar sobre la importancia de propiciar acciones conjuntas que lleven a los formadores a nuclearse con base en sus coincidencias, más que en artimañas que lo único que hacen es acentuar sus diferencias.

En consecuencia, como señala la autora, resulta necesario, pensarse y repensarse como un docente que ha de aprender a mirar la docencia en forma multidimensional; así como a buscar el desarrollo de un pensamiento reflexivo, que permita establecer formas de comunicación dialógicas, éticas, humanas y participativas. Roberto Renato Jiménez Cabrera, en el capítulo 7: “El enfoque de la coformación docente. Resignificando la docencia desde la escuela Normal”; comparte una interesante propuesta en la coformación de un sujeto docente capaz de asumir el compromiso de su propio aprendizaje, es decir, que el sujeto en formación sea capaz de alejarse del conformismo y la pasividad, para adquirir un papel más activo, que

le posibilite desarrollar destrezas cognitivas útiles para impulsar la construcción de una autonomía colaborativa en el plano social.

Miguel Ángel González Melchor, en el capítulo 8: “Aportes para un modelo de formación docente en la Nueva Escuela Mexicana”, enuncia diversos elementos que tienen la intención de orientar la construcción de un nuevo modelo de formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Las premisas halladas en la literatura especializada, así como en los documentos jurídicos normativos analizados por el autor, forman parte de un entramado de visos y posibilidades para una formación integral, democrática, intercultural, donde se reconozca la diversidad, la cultura y los orígenes propios, contribuyendo a la emancipación del conocimiento.

Ma. Guadalupe Correa Soto, en el capítulo 9: “La práctica, horizonte de interacción en el aula. La formación docente inicial”, documenta tres huellas significativas en la formación de los docentes; la primera, a partir del sujeto en formación, la segunda, en el vaivén teórico metodológico de los trayectos formativos; y la tercera, en los saberes y experiencias sedimentadas en la práctica profesional.

Con estos precedentes da cuenta de la formación inicial docente como una gama de contrastes que, lejos de sitiar al estudiante normalista en la indefinición pedagógica, le anima para inventar sus propias maneras de aprender, esto es, a asumirse como un sujeto que construye su propia formación y su propio conocimiento a partir de su experiencia y sus anhelos por construir un mundo justo, solidario, ético y humano.

En el capítulo 10: “El formador de docentes ante los retos del cambio”, Violeta María Alina Cortés Galván, se refiere a los docentes en el entendido de sujetos afectados, es decir, que padecen por una afectación primitiva y la expresan en el movimiento pulsional que se sucede en el inconsciente, esto es, en ese espacio memoria que permanece velado a la consciencia, en ese lugar en el que se suceden las tramas de los afectos.

Una afectación primaria que, aunque los sujetos docentes no la reconozcan desde las trincheras de sus consciencias, se expresa en su particular manera de relacionarse con el otro, en los vínculos afectivos que establece con otros sujetos docentes, y, sobre todo, con los estudiantes.

Erika Enríquez Ocampo, en el capítulo 11: “Significados atribuidos a la docencia de la escuela primaria”, sostiene que, interpretar los significados que se le atribuyen a la práctica docente, representa una oportunidad para impulsar la dignificación del magisterio. En especial, porque en esos significados están implicados los desafíos cotidianos que los maestros han de cumplir con compromiso, ética, profesionalismo y responsabilidad en todos los momentos del día a día en las aulas, y en todas las áreas de la institución escolar.

Karla Graciela Vargas Barrera, en el capítulo 12: “Problematizando el estado de la docencia en la BENM”; ofrece un análisis crítico acerca de las formas de gobierno que se han instaurado en la BENM, y de sus efectos que han trasladado a la docencia.

Al respecto, plantea que los estilos de gobernanza de factura conservadora son quienes han tenido una amplia participación en la fractura de los intentos de construir una renovada vida académica en la institución.

En el capítulo 13: “Reformas curriculares y sus mecanismos de apropiación”, Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez y Diana Teresa Quiroz Canales; desarrollan un análisis respecto de la indefinición curricular, provocada por los gobiernos que han estilado actuar bajo el encargo neoliberal de consolidar políticas economicistas bajo el pretexto de enfrentar exitosamente la crisis educativa, responsabilizando a los docentes de los desastres educativos derivados de la inoperatividad pedagógica de sus modelos curriculares.

En el capítulo 14: “Impacto de una orientación eficientista en la escuela primaria actual”, José David Betán López; expresa una necesaria transformación del quehacer cotidiano en las aulas, orientada desde la formación inicial. Con este llamado, el autor realiza un

interesante análisis crítico, acerca de cómo las prácticas de poder, dominación y control que se reproducen desde las voraces economías mundiales, han logrado controlar el pensamiento y el actuar de los individuos, al grado de convertir a la escuela en un espacio de reproducción.

CAPÍTULO 1

ESCUELA, CURRÍCULO Y FORMACIÓN DOCENTE. OTRAS MANERAS DE PENSAR

*Jorge Alberto Chona Portillo*³

Transformar el mundo al mismo tiempo que lo reinterpretamos, es una tarea colectiva. Transformar la realidad desde el campo de la educación, requiere de sujetos reflexivos, participativos, creativos y con un buen grado de humor. Sólo de esta manera, la dignidad humana, basada en la libertad, la igualdad y la solidaridad, será el motor de otra sociedad. Y para ello, sujetos autónomos y con voluntad, ciudadanos del Siglo XXI, quienes participan al transformar su realidad social, en conjunto con su comunidad y desde su propia cotidianidad.

Muy a menudo, durante las últimas tres décadas se informa que los niveles educativos de niños y jóvenes son menores en comparación con otros países del mundo. Desde entonces se ha buscado una estandarización del conocimiento —si es que se puede denominar así— con base en exámenes únicos y nacionales que arrojan resultados como: niños y jóvenes no leen o no comprenden lo que leen, no tienen el dominio de una segunda lengua extranjera, no saben utilizar las nociones geográficas tanto locales como nacionales y mundiales, no saben matemáticas, no les gustan las ciencias, y,

³ Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

por si fuera poco, están obesos. Niños y jóvenes reprueban o desertan de las instituciones educativas.

Ante este panorama, se han trazado caminos desde la política educativa que busquen algunas soluciones. Se modificó el dominio del paradigma cognitivo como interpretación del mundo, pero se abarató con modelos competenciales que estandarizan el conocimiento, sometiéndolo a la calidad de la educación.

Los maestros y las maestras de educación básica y normal, a menudo se hacen preguntas como: ¿por qué los cambios? ¿en qué consisten? ¿hacia dónde van? ¿qué se busca? Y es que, quienes han sido los encargados de las políticas educativas, han evadido hacer un diagnóstico real de las escuelas y sus maestros; saber quiénes son los maestros y en qué situaciones se desarrolla el trabajo docente, cuál es la formación de los docentes, qué tipo de formación se requiere, y, cuáles son las condiciones materiales y de organización de las escuelas.

Todo ello ha generado resistencias. Resistencias bien o mal entendidas, puesto que habrá quienes se acomodan al discurso político de moda, y quienes hurgan en los más recónditos intersticios de la reforma educativa para transformar su práctica docente.

Esto nos lleva a reivindicar la centralidad del concepto de *praxis* como síntesis de teoría y práctica. (De Sousa, 2019). Algo fundamental subyace en la recuperación de saberes y experiencia desde la práctica para reformular teorías, epistemologías y otras pedagogías. ¿Cómo lograrlo? Considero que es a través de esbozar trazos hacia la comprensión del trabajo docente, de la acción en el aula, de innovar y de transformar; descubrir-nos como maestros, comprender-nos y transformar-nos. Para ello, la parte sustantiva radica en esa noción de *experiencia del saber docente*, del entramado teórico que se requiere para la producción del saber pedagógico.

Para el caso de las normales, implica el reconocimiento del aula como el lugar o no lugar de la formación humana. Es regresar la mirada a lo que hacemos y al por qué lo hacemos. Es el trazar nuevas metas

para no tener aulas calladas con estudiantes silenciosos y pasivos, nuevas rutas hacia la responsabilidad, la autonomía, la autorregulación, la autoformación, al pensamiento libre y crítico. Ensayar la posibilidad, la esperanza de lo posible, la incertidumbre como posibilidad de conocimiento, aprender a deslizar la duda y la sospecha para dudar de todo e incluso de nosotros, y dar lugar a la intervención, como una forma de imaginar otras posibilidades a la vida en el aula, a pensar en esos otros mundos posibles.

DIGRESIONES

Considero que, en principio, antes de hacer un juicio de análisis, una crítica o simplemente una enunciación sobre la educación normal, es necesario enfatizar tres palabras: *atender, mirar y considerar*. El primer término se relaciona con una bella expresión: *reparar en algo*, que supone no dejarse llevar por la prisa o la agitación, sino detenerse ante una cosa, fijarse en ella, acampar a su lado. Este término significa también atención, miramiento, reflexión hacia alguna cosa. Mirar, miramiento es el acto de considerar alguna cosa respetuosamente, consideración es la atención con que se ejecuta este o aquel objeto. Consideración —dice María Moliner (1966)— es la acción de considerar o pensar sobre las ventajas o inconvenientes y circunstancias de una cosa. Reflexiones sobre un asunto acerca del cual hay que tomar una resolución. Respeto a los derechos o conveniencia de otros. Buen trato a los subordinados. Cuidado para tratar las cosas. Trato respetuoso. Atención significa disponer los sentidos y la mente para enterarse de algo que se dice, se hace u ocurre en su presencia. Mientras que mirar es prestar atención, volver a mirar una y otra vez, estar atento. En suma, es poner en juego el observar y el cuidado, es decir, la atenta consideración sobre las cosas que nos permite apreciar sus valores. Lo que nos conduce a pensar en la importancia de no emitir juicios erróneos sobre lo que

acontece en las escuelas de educación normal, sino el describir los acontecimientos, pues en ellos radica la esencia de una formación profesional con sentido humano.

HUMANIDAD: SER CON EL OTRO

Elijo el término humanidad con el cual me siento en desarrollo, con quien estoy en compañía para ahuyentar la soledad, aquella que me permite compartir. Partir de la premisa de que lo humano reconozca a lo humano, bajo la pluralidad de sus manifestaciones, que los hombres y mujeres crezcan y vivan entre humanos, siempre valiosos los unos a los otros, pero que nunca los unos sean artificial manufactura de los otros, sino que todos se consideren creadores, es decir, un actuar inteligente, en un acto creativo y de imaginación. Por eso, no dejemos de profesar, el amor por la libertad, por la humanidad. O como bien lo decía el filósofo Terencio: *Hombre soy, y nada humano me es ajeno.*

Ser distinto es una cualidad humana, entonces, la alteridad es un aspecto importante de la pluralidad, la razón por la que todas nuestras definiciones son distinciones, por la que somos incapaces de decir que algo es sin distinguirlo de alguna otra cosa. Sólo el hombre puede expresar esta distinción y distinguirse, y sólo él puede comunicar su propio yo y no simplemente algo: sed o hambre, afecto, hostilidad o temor, ser y saber o conocimiento. Ser único es ser distinto a través del discurso y la acción, modos en que nos presentamos unos a otros, no como objetos físicos, sino como hombres, y ello sólo ocurre en la vida activa, esa experiencia que narramos de lo que hemos vivido, de lo que somos. (Arendt, 2009).

Aprehender al otro como otro, desde la diversidad y la diferencia, es manera y condición de posibilidad, una forma de tomar distancia de ese que somos para retornar desde la mirada de ese otro que es uno mismo, de poder construir una relación entre lo

conocido y lo desconocido en el acto cognitivo. Pensar desde la alteridad significa captar el fenómeno de lo humano de un modo especial. Comprender el fenómeno humano es tomar en cuenta los entramados culturales que construyen sentido de vida. Así pues,

Un ser humano reconocido en el sentido descrito como *otro* no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad. (Krotz, 1994. p. 9).

Para Levinas (2001, p. 194) *pensar en otro*, es pensar en una “alteridad de otro hombre respecto al yo es, de entrada (...), el rostro de otro hombre con el que el yo está obligado, y del cual, también de entrada, tiene que responder el yo. *De entrada*, significa que ha de responder <gratuitamente> y sin esperar reciprocidad”. Este otro entiendo, tiene que ver con las nociones de ser, saber y conocimiento.

Ser es ser *con el otro*, a partir de tres términos: proximidad, retorno y responsabilidad, como modos de ser. La responsabilidad apela a la exposición a otro (aunque ese otro sea uno mismo). La proximidad es un decir, un contacto, una sinceridad en la exposición; es pensar en las palabras que nos tocan, nos piensan desde lo que nuestro ser se reinventa. Mientras que el retorno es ese otro en sí mismo, o bien uno mismo como otro, una manera de tomar distancia de lo que somos y del lugar que habitamos.

Lo que importa en todo caso es la esencia del ser, es decir su modo de ser. Lenguaje y experiencia significan a partir del mundo y de la posición del que mira. La significación entonces es lo inteligible, el saber en su relación con el ser. Este saber que en palabras de Levinas (2001. p. 170) “es, por sí mismo, relación con algo *diferente* de la conciencia, una especie de mirada, de voluntad de ese otro que es su objeto. (...) el saber se describe como cumplimiento, como satisfacción de una aspiración al objeto”.

El ser humano necesita conocer y disfrutar conociendo Y se conoce a través de la ciencia, sin olvidar que la ciencia al igual que la poesía, es un proyecto de expresión. Así podemos decir, que la ciencia tiene como meta crear la verdad; el arte, la belleza; la ética, la bondad. Y sólo entonces, transformar la realidad; siguiendo el proyecto, el gran proyecto de la Humanidad que es alcanzar la dignidad. La creación sortea con habilidad las rutinas y automatismos indolentes, es una bella metáfora del quehacer ético. La felicidad, un modo de ser-en-el mundo. En el mundo de la dignidad, de los derechos mutuamente contruidos y reconocidos. Porque la felicidad es una inagotable fuente de búsqueda, un espejismo que retrocede según avanzamos, una maravillosa argucia de la inteligencia para mantenernos en vuelo. Algunos piensan que la felicidad es un estado emocional y generalmente lo confunden con la alegría. La felicidad, por un lado, es una invención social y por lo tanto se construye colectivamente. Por el otro, es una forma de pensar que nos permite construir algo. La felicidad bien puede ser un horizonte de lucha por la humanidad.

ESCUELA Y EDUCACIÓN COMO METÁFORA DE LIBERTAD

Pensemos que democracia significa libertad. Luego entonces una sociedad libre es el objetivo de la felicidad de los individuos y las sociedades. Libertad significa decidir por uno mismo Pero ¿cuándo hemos decidido por nosotros mismos?, ¿cuándo hemos contribuido a que el otro decida por sí mismo?

El anhelo a la participación. Acción que tendría que ser cotidiana y desde el lugar donde estamos. Si somos escritores, cómo nuestro oficio se orienta a coadyuvar en la construcción de una narrativa que construye realidad. Si somos ingenieros o arquitectos al diseño de una sociedad colaborativa, de participación social. Si somos maestros o comunicadores, a construir un discurso por el diálogo

del saber y la equidad. Si somos políticos, construir acciones colectivas para la igualdad. En fin, que cada uno pueda participar desde lo que se es para contribuir a construir otra realidad, otro mundo posible.

Pienso que la democracia es como un laberinto, del que a veces es difícil salir, y no llegamos a ella, por situaciones diversas como no saber antes de realizar una acción, quiénes son los sujetos involucrados, cuándo se engaña o se llena de mentiras; y por ello, cuando logramos salir, reparamos en que eso no era lo que queríamos. Pensemos entonces en la democracia como la capacidad de decidir libremente. La democracia es el sueño de una sociedad. La educación constituye un conjunto de acciones centradas en los sujetos que irradian hacia lo social. De ahí que su acción contribuye en la construcción y transformación social.

La escuela es el lugar donde se busca habitar en democracia. Ahí construimos formas de pensar, damos sentido a los valores. Pensemos en la democracia como forma de vida. La escuela es un espacio para interactuar con el otro desde ese otro que es uno mismo. Para aprender a vivir, si es que se puede enseñar a vivir. Para aprender a convivir junto a ese otro tan diferente y común a uno mismo.

Para ello, es pertinente comenzar a enumerar algunas situaciones que restan vida a la democracia. ¿Quién decide el currículo de la formación? Los maestros, los estudiantes, no, son los políticos y funcionarios que en no pocas ocasiones tienen algo que ver con las escuelas. Y entonces se ufanan en señalar directrices educativas y exigencias pedagógicas, que difícilmente comprenden ellos mismos. Y hablan de un currículo por cumplir, y no un currículo logrado. Y todo mundo está obstinado en llenar de contenidos al estudiante de cualquier nivel, dejando de lado la investigación, los proyectos, los problemas, el diálogo, el intercambio dentro y fuera del aula, la conversación. Lo que es en verdad una educación.

Ante esta perspectiva, los estilos de enseñanza de los maestros y el currículum, se ven atravesados por una noción de vacío, de un

vaciamiento social que se instituye en las prácticas escolares que reflejan una falta de expectativas o metas. En consecuencia, se elaboran historias de desencanto y desesperanza. Situaciones expresivas de la vida aburrida del estudiante cuyo malestar se enmarca en la pérdida de significado en la existencia del hombre.

¿Qué significa pensar la educación como horizonte de formación? Desde el campo de la pedagogía, supondría retornar sobre los temas y problemas propios: el aula, el mundo de la vida escolar, las relaciones pedagógicas, los vínculos entre maestro/a y alumnos/as, los contextos sociales y culturales, el deseo de enseñar, la voluntad de aprender. Sobre todo, de un encontrarse con ese otro, un rostro, un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción, un saber determinado y singular. En ese encuentro, la presencia del maestro permanece para dar sostén, para acompañar, para habilitar aquello que alguien hará con los sentidos. Y donde el aprender de ese otro, es aprender a descifrar los signos que se desparraman a lo largo de la vida, en cualquier sitio, a cualquier hora, en cualquier texto, incluido el silencio, también en la escuela. Y ese encuentro es quizá la invención del sentido, del habitar, del vivir.

Luego entonces, esa es una pregunta que podría tener tantas respuestas como distintas perspectivas a través del campo disciplinar desde donde se mira. Es buscar comprender que el principio de la educación está en el reconocimiento de que educar-se y formar-se es vivir, y que la vida no se vive, sino que hay que vivirla con otros y con uno mismo. Educar-se entonces emerge de la reflexión que se genera con la pregunta, como una aprehensión de sí y del mundo, la fuerza de la acción educativa radica en el vacío de sí que se ha generado cuando los maestros no comprenden los procesos pedagógicos trastocados por el resultado de las políticas y reformas educativas, pues sólo a través de esa acción en términos de una experiencia viva, se recupera a sí mismo al reconocer al otro. Kant (2003) reconoce que sólo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Para él, la educación es un arte, cuya práctica ha de

perfeccionarse por muchas generaciones. El hombre debe hacerse a sí, educarse a sí mismo. De esta forma, en su sentido práctico, la pedagogía ha de ser aquella acción reflexiva mediante la cual el hombre debe ser formado para vivir, como un ser que obra libremente.

Si concebimos la escuela como un espacio para habitar la democracia, es pertinente dar el poder de decisión al sujeto que aprende: decidir el currículo, a sus maestros, las formas de evaluación, las maneras de participación, en fin, decidir sobre su interactuar libre. Para ello, es necesario mirar al sujeto como actor de su propia formación. Estudiantes autónomos que desarrollan una mejor confianza en sí mismos. Tienen espontaneidad en todo momento. Controlan su libertad con responsabilidad. Son alumnos participativos y activos. Explican, justifican y preguntan el porqué de las cosas y de sus acciones. Son capaces de iniciativa y organización. Se comprometen con lo que asumen, cuando piden la palabra. Son alumnos con más poder de decisión. Son capaces de plantear y hacer cosas nuevas. Son capaces de expresar sus ideas y sentimientos. Logran ser alegres y entusiastas en sus actividades.

De esta manera aprendemos de esta realidad que vivimos: una reeducación; formas de imaginación; un habitar la protesta, porque ahí está la verdadera transformación. Comprender los fenómenos sociales, implica que a la comprensión se le vincule con el lenguaje como medio de intersubjetividad y como formas de expresión concretas de forma de vida ligada, por supuesto, a la alteridad.

La interculturalidad como horizonte de vida social remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. La interculturalidad en clave negativa adopta lo que siempre ha sido la perspectiva del pensamiento crítico: el lugar de la carencia. Para García (2004, p. 45), “la interculturalidad debe encontrar la forma de trabajar conjuntamente los tres procesos en que esta se trama: las diferencias, las desigualdades y la desconexión”. Además, “la interculturalidad

también debe ser un núcleo de la comprensión de las prácticas y la elaboración de políticas. (García, 2004, p. 55).

HACER ESCUELA DESDE EL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En este horizonte de discusión, es indispensable dejar de hablar de lo bueno o malo, de lo mejor o peor, de algo acabado o inconcluso, sino de la existencia, de lo que le da existencia a algo. Podemos hacer un discurso desde el lugar de la nostalgia, de cómo lo pasado fue mejor, o bien de la impresión de haber dejado de hacer muchas cosas importantes en la vida. Sobre todo, de no haber comprendido. Y en esa incompreensión haber permitido que la escuela se haya convertido en una fábrica de ignorancias, haber dejado de lado lo que representa la sensibilidad, el pensar, la personalidad.

En el contexto de las últimas décadas, donde los diversos proyectos educativos fueron sistemáticamente condicionados por intentos de imposición del pensamiento único, especialmente con la aplicación de las políticas neoliberales, se ha venido produciendo en los sujetos sociales un estado de creciente desencanto, incertidumbre y en muchos casos, una retirada hacia el conformismo e individualismo extremo. Esto es muy preocupante, cuántos de nosotros no hemos pensado y decidido ya no participar, meternos en una burbuja en la que sólo me relaciono con la docencia (los estudiantes) y alguna que otra investigación (sobre todo fuera de la escuela). ¿Y los jóvenes?, quienes no tienen tiempo para pensar en que no tienen tiempo. Y de resolver a través de la inmediatez, sin detenerse a mirar, a escuchar, a ser. No es un problema nuestro, en todo caso el problema deviene de este mundo de globalización y neoliberalismo que nos invisibiliza. De acuerdo con Castoriadis (1990), cuando se pregunta:

¿Cómo prevalecen las instituciones, asegurando su validez efectiva? Habría tres posibilidades: a) Superficialmente, a través de la

coerción y las sanciones; b) Menos superficial y más ampliamente, a través de la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia; y, c) La posibilidad más enriquecedora: la transformación del ser humano en individuos sociales. Lo que tiene que ver con la parte del pensamiento y de la manera de mirar y de hacer las cosas que no está condicionada o codeterminada, sino por los significados de la lengua, por la organización del mundo que aquélla lleva en sí, por el primer ambiente familiar, la escuela, todo el hacer y el no hacer al que uno ha estado constantemente expuesto, los amigos, las opiniones que van y vienen, las maneras en que uno se ve inmerso por los innumerables artefactos culturales en los cuales uno anda nadando, etc. No olvidemos que la institución produce individuos que, según su estructura, no son sólo capaces, sino que están obligados a reproducir la institución que los engendró.

En la legitimidad de la institución, se genera un conjunto de prácticas. Se hace presente la tensión entre lo oficial, que cuenta con soporte legal y el reconocimiento de aquellas iniciativas que se construyen por fuera de estas esferas, que presentan posturas alternativas al modelo y se erigen, por lo general, como visiones críticas y cuestionadoras del mismo. Existe en la institución y en lo instituido, la cohesión interna de la inmensa y complicada red de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de ella, y a los individuos concretos que la constituyen realmente. Esta red de significados es lo que Castoriadis (1999) llama el magma de las significaciones de los imaginarios sociales, las cuales son llevadas por la sociedad e incorporadas a ella y, por así decirlo, la animan. En estas formas de imaginar e imaginarse socialmente su existencia. Aquí se desliza la legitimación de la aceptación y el rechazo. Sin embargo, habría que ir más allá Pensarnos desde el imaginario radical. Es decir, el lugar de la negación y la resistencia, donde toda anticipación despierta tensión, pero también familiaridad y complicidad, unidades para la lucha y la transición. Lo que, en todo caso, es un vuelco hacia lo instituyente, hacia un nuevo orden.

¿Dónde surge la noción de currículum? En dar formalidad a la formación, que no es, en absoluto, construir formas de formación. ¿Qué es la formación? ¿Qué significa el currículum?

Partamos de un supuesto: la formación es un proceso en constante desarrollo y progresión de habilidades que constituyen el poder de apropiarse del mundo y lenguajes que de entrada le son extraños, lejanos; puesto que el mundo en el que se va adentrando está conformado humanamente en lenguajes y costumbres. Algunos de los sentidos que configuran la formación digamos humana, está: a) el *sensus communis* de Gadamer (2007), no será la discusión sobre la racionalidad, sino sobre aquello que lo científico no puede sustituir, es decir, aquello que se nutre no de la verdad sino de lo verosímil, el sentido que funda la comunidad, aquello que orienta la voluntad humana, un saber práctico que se orienta en un sentido de vida, de la comunidad de vida y que es determinado por ordenaciones y objetivos de ésta. b) La capacidad de juicio, podría pensarse desde la crítica de la razón práctica kantiana, como un modo de capacidad de juicio reflexiva, que enfoca las cosas desde los puntos de vista correctos, justos y sanos, dice Gadamer (2007). Esta capacidad de juicio en la perspectiva del sentido común es un momento del ser ciudadano y ético. Por lo que conlleva a abstraer de las condiciones subjetivas del propio juicio y ponerse en el punto de vista del otro. Aquí es donde surge el entendimiento, y se construye la capacidad de juicio sensible. c) En la discusión sobre el buen gusto como ideal de la sociedad, Gadamer (2007) plantea que el gusto es una operación intelectual-sensible como un modo de conocer, una capacidad de discernimiento espiritual. El gusto es una capacidad de juicio estética, pues reconoce lo bello, el buen gusto como una universalidad de convivencia social. Del gusto, del placer, nace la voluntad, la voluntad de saber que emerge en los maestros que han constituido redes y comunidades de saber.

Ahora bien, para ampliar los planteamientos precedentes, es importante señalar que, en el mundo moderno, tan lleno de vacíos

y de ausencia de formas, ¿qué es lo que provoca que el sujeto se reinvente más allá de su individualidad, sino su reconfiguración del tiempo en esa construcción de tramas de significación que dan sentido a su vida y al uso de sus relaciones sociales? La experiencia estética es lo que hace al hombre ser. Su constitución radica en el momento de creación. Ahí se manifiesta lo que pasa o acontece al sujeto, como una forma de apropiarse de la realidad. Es el momento de lo bello, o sublime, lo que le provoca deseo y placer, lo que representa el sentido de ser y estar libremente. La experiencia estética entonces, más allá del acto de contemplación, admiración o imaginación exacerbada, es quizá, el instante reflexivo donde se incorpora tanto la composición del objeto como esa posibilidad de establecer ideas y relaciones, como el hacer presentes los fines de ese objeto, es decir, el nacimiento de un pensamiento que incorpora lo individual como lo colectivo. Si bien es un acto de libertad y autonomía individual, es al mismo tiempo un acto de creación de lo público. Porque la existencia de uno no está dada sino en la existencia de lo otro, del otro.

Las operaciones mentales que la persona establece ante una experiencia estética, rayan en operaciones metafóricas, alegorías, síntesis, alusiones e ironías que dan cuenta de la percepción del sujeto, de ese haz de signos que provoca la exigencia de sublimación. Así es posible que responda en una experiencia dada: *si, me gustó mucho, la relación del que sabe y no sabe, lo que da los ritmos o los tiempos...* o bien: *es una historia tierna que invita a su lectura, al acercamiento...* No importa el objeto, sino las relaciones que se establecen con él, desde la experiencia que se manifiesta por los usos de la memoria.

En este juego mental, la relación sujeto-objeto-sujeto está dada por apropiación de identidad que se establece, que develan el acontecer de esas configuraciones intangibles, de esas propiedades que damos, de esa capacidad cognitiva a través de la cual creamos juicios estéticos, como una forma de ser y de estar en el mundo, a través de los objetos que creamos y recreamos permanentemente, que es

así mismo el descubrirnos y reencontrarnos en el otro, a través de eso que bien puede denominarse, régimen de pasión. Lo interesante de lo pasional, radica en encontrar el orden de las ideas que subyacen en la forma, la composición del objeto, como un acto de creación y recreación, a través del cual, en las relaciones de inteligibilidad establecidas, se afirma lo que se es.

De aquí se desprende el planteamiento que educación en tanto formación humana, es un acto de creación y recreación, en el sentido de que educar-se y formar-se es vivir. De hecho, maestro y alumno son posiciones instituidas; lo que constituye el aprendizaje son las vicisitudes del diálogo y del reconocimiento, los destinos del sentido y las afecciones de la pregunta, las modalidades del sentido que en ese diálogo se engendran.

Un currículo que dé cuenta de lo anterior y busque incorporar otras tensiones: Lo que enfrenta el saber experto, propio del que se construye en las normales, de características instrumentales y concebidas como un “saber legado”, como “la teoría”, versus el saber docente, propio del que se construye en las escuelas. Surge la necesidad de recrear tipos de conocimientos donde sea la praxis, entendida como la práctica debidamente fundamentada, la que permita superar las diferentes brechas y generar procesos de integración entre los expertos y colectivos, y entre la normal y las escuelas, entre lo instituido y lo instituyente.

Otro punto central en las discusiones curriculares tiene que ver con el papel de la investigación en la formación docente. En este sentido, se plantean interrogantes en torno a la relación enseñanza-investigación, y específicamente sobre qué, para qué y cómo se investiga desde la escuela. Resulta evidente pensar que la investigación en la que se está pensando, plantea un claro alejamiento con respecto a aquellos modelos que se pretenden imponer desde las lógicas científicas, que no conciben la involucración de los sujetos con el objeto de estudio y que ven la dimensión ideológica como “negativa”.

Un currículo que da forma al oficio de ser maestro se trabaja desde la concepción del espacio y el tiempo, donde cada universo se va tejiendo de manera que emerja la experiencia que transforma, porque en la experiencia uno se encuentra a sí mismo. Y, a veces, uno se sorprende por lo que encuentra, no se reconoce. Y tiene que reconstruirse, que reinterpretarse, que rehacerse. Por eso, en los viajes verdaderos, en los viajes en que no todo está previsto, uno vuelve transformado. (Larrosa, 2003).

La idea de un currículum para pensar de otro modo donde reflexión y acción se involucran en el mismo devenir del proceso. Esto permite superar los modos tradicionales de organización, e ir más allá de lo instituido, establecido y naturalizado como estereotipo, dando lugar a nuevas identidades colectivas y culturales; en tanto enclaves re-novados y fundamentales para pensar la formación docente y la investigación. Y para ello, resulta necesario volver a discutir las condiciones de trabajo adecuadas para que este proceso sea sustentable. (Larrosa, 2003).

COMPRENDER LO QUE SIGNIFICA SER MAESTRO

¿Cuáles son los requerimientos de formación inicial de los profesores que den cuenta de las complejas condiciones cotidianas que implica desarrollar la docencia en contextos de pobreza y diversidad cultural?

Es imprescindible reconocer en los docentes su rol de intelectuales con capacidad transformadora. Tener en cuenta que lo que los maestros son, radica en su hacer, lugar de donde emergen sus saberes teóricos y prácticos. Son los propios docentes en ejercicio, quienes generan los procesos de aprendizaje de forma contextualizada; es decir, desde y con la realidad social y cultural presente en estos escenarios particulares.

En esa transposición didáctica reflexiva y contextualizada en el aula: el docente debe observar una actitud crítica permanente que

le conduzca a cuestionar las prácticas de corte técnico instrumental, y sobre todo, cuestionar lo que otros han pensado por él. Lo cual implica superar la desprofesionalización que en los últimos años ha hecho presencia en el contexto de la docencia, a menudo, impulsando la desvalorización de la profesión docente. En todo caso, los docentes jamás deben renunciar a su capacidad de toma decisiones curriculares y didácticas. Así pues, han de considerar como asunto sustancial al valor de su propio saber pedagógico, construido en la práctica docente.

Para ello, es importante pensar la docencia como algo en constante construcción, es pensar en esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, como eso que nos forma, des-forma o transforma, es un recorrer el camino de ida y vuelta. Este pensar en la educación implica reconocer que en toda perspectiva educativa es fundamental la concepción de la persona que se pretende formar, tanto como las ideas del cómo se aprende y para qué se enseña. Toda educación contempla concepciones del ser humano, la sociedad, la cultura, el conocimiento y el aprendizaje. Sobre esto último, desde otras posturas pedagógicas y epistemológicas sobre cómo se aprende y se construye conocimiento, nos invita a reconocer el aprendizaje como procesos que realiza quien aprende para reelaborar conocimientos y construir sentido social al dominio técnico del campo de conocimiento. Lo que da sentido a la enseñanza centrada en el sujeto y sus aprendizajes. Percibir la educación como proceso continuo a lo largo de la vida y una visión del sujeto que aprende, como aquel que construye, reformula, adiciona, transforma y critica la información y las ideas. Comprende y transforma su realidad socialmente construida.

Desde esta perspectiva, entender el trabajo docente/ pedagógico como un proceso donde se conjuga la revisión constante de las propias prácticas escolares; la batalla por la legitimación de los saberes docentes; la posibilidad de concebirse como productores y no sólo como meros usuarios; el desafío de pensar en otros modos

de organización de las instituciones educativas para democratizar la escuela.

Ser maestra o ser maestro implica reconocerse a sí mismo como sujeto de un saber dibujado no sólo sobre la extensión del conocimiento científico, sino también en las dimensiones de la experiencia subjetiva, indesligable de convicciones sociales y políticas, construidas en el ir y venir de la praxis, en los movimientos del pensamiento y la acción. Esto hace que su enseñanza no se reduzca a la transmisión de información; aquello que pretende enseñar se ve transformado por su experiencia de vida, por su posición frente al mundo, por su lectura del espacio pedagógico, de los estudiantes y sus entornos.

Es un reconocimiento de sí mismo que se puede inscribir en la descolonización del saber, en el entendido de que una perspectiva poscolonial da cuenta de las márgenes o de las periferias, dado que, las estructuras de poder y de saber son más visibles. De ahí el interés de esta perspectiva por la geopolítica del conocimiento, esto es, por problematizar quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién.

Al respecto, en *la reflexión de la praxis* de Gramsci (1984), predomina la idea de la transformación social y cultural, de emancipación. Y sólo cobra sentido crítico en la medida en que colabora en la construcción de conciencias y de sujetos sociales con voluntad de acción transformadora. Es así que, Gramsci (1984) se pregunta por el *sentido común* o *buen sentido*, porque ahí radica el principio de causalidad, como principio de resistencia y/o reacción a la autoridad del conocimiento, a partir de la experimentación y observación directa como principios del conocimiento.

Además, los maestros al apropiarse de su saber construyen nuevos sentidos a la educación. Lo cual coincide con el referente teórico ofrecido por Gramsci (1984), con el cual, a través de la *filosofía de la praxis*, se cuenta con un referente teórico para la construcción de una pedagogía de la praxis como pedagogía emancipadora.

En todo caso, la acción emancipadora no está en pretender transformar la conciencia del otro, de los otros, sino en cómo de los otros, uno construye su nos-otros, es decir otro ser colectivo, esto es, en transformarnos intelectualmente y poner en conflicto nuestras concepciones pedagógicas y educativas. Y con ello comprender que la educación nunca será neutra, entender el rol de la educación como acto político, y el papel transformador del educador, porque producir conocimiento es producir poder. Los maestros al recuperar su saber, crean otros escenarios para entender la escuela, donde los actores sociales (maestros, estudiantes, comunidad) producen, confrontan y articulan significados acerca del mundo, los hombres y sus relaciones, en el marco y a través de relaciones de poder asimétricas. Los maestros son parte fundamental de la construcción de sentido a la educación.

“Ser pedagogo es centrar la comunicación en torno a objetos de conocimiento” (Camarena, 2006, p. 94). Para no pocos, la pedagogía es un objeto de discusión, por si es una ciencia, una disciplina, un arte, si su objeto de estudio es difuso, si es sinónimo de educación o de la didáctica, en todo caso la pedagogía consiste en la apropiación de textos —entendiendo texto como realidad y conocimiento— diversos en un orden comunicativo especializado. Es un saber decolonial, que no busca, sino encuentra.

Es un saber incómodo, inestable, fragmentario, contingente, emergente, que tiene como condición una cierta perplejidad, una cierta ignorancia, y que antepone una cierta emancipación. Es un saber con sabor. Nace de la intimidad, del susurro, de la duda y la inseguridad. No desvela interrogantes, se sumerge en ellos para narrar la experiencia de lo que ocurre con aquel, aquella que está allí en medio del mundo, del acontecimiento, en una convivencia ríspida, el saber de los/las maestros/as que se comunica uno al otro, que se lee uno al otro, que nace de la conversación y la reflexión colectiva, es un saber comunal, un saber que nace de lo colectivo, de la comunidad.

La distinción entre saber y conocer tiene que ver más con sus campos de práctica y construcción del conocimiento. Ambos forman parte de la actividad humana. El conocimiento por su parte deviene de paradigmas y modelos explicativos sobre un quehacer específico. Mientras que el saber tiene que ver con la capacidad reflexiva, un saber que es producto de la experiencia, de lo sedimentado a lo largo de una vida. Así que, entrar en la vida de las personas, es buscar entender sus puntos de vista, sus intereses, deseos, aspiraciones, razones, sentimientos, a sus aprendizajes y saberes (Contreras, 2010). De ahí que más allá de centrar la preocupación en describir y reconstruir una situación educativa, historia o trayectoria personal, resulta sustancial desvelar los sentidos de lo pedagógico y/o educativo que subyacen en ese saber.

Ser maestro implica haber desarrollado una intuición de la enseñanza a través de la experiencia en el aula, tanto como encontrar sentido en la práctica a lo aprendido en las aulas de alguna institución formadora de docentes (o algún otro medio de formación o acreditación de conocimientos para ejercer la docencia). De acuerdo con Contreras (2010, p. 63):

El saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive.

Mireille Cifali (2005, p. 179) señala que existen dos tipos de saberes. Los *saberes constituidos*, permiten un descentramiento respecto del saber que cada cual ha construido a partir de su relación consigo mismo y con los otros, con la sociedad y sus instituciones, son saberes que posibilitan un distanciamiento de su propia práctica docente. Los otros saberes, son los *experienciales* a través de los cuales

nos hacemos las preguntas necesarias; es el saber de la experiencia a través del cual, construimos miradas del mundo —escolar—, al que nombramos e interrogamos.

Al enseñar, uno se expone, *se* enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo *presencia*. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal (Contreras, 2010, p. 64).

De acuerdo con Contreras (2010), quien recupera a Van Manen, la pedagogía no es la teoría que se tiene sobre la docencia ni su aplicación, sino que es aquello que se ha incorporado y que permite al maestro un buen desempeño en el aula. Una persona — dice— puede conocer las mejores teorías de la educación, y no por eso ser, mejor maestro.

La existencia de las tantas formas de conocer orienta y da sentido a nuestra docencia. Cada una, vive a través de eso que llamamos saber pedagógico, un saber que nace de la experiencia, de lo aprendido en las instituciones formadoras de docentes, un saber que es una apropiación del oficio de ser docente, del hacer docencia:

Es un saber que se sostiene en primera persona, que lo es en la medida en que nos ayuda en concreto a pensar lo que nos pasa, a dilucidar el sentido o los sinsentidos de lo que hacemos, y los condicionantes en los que, eso que hacemos, se encuentra atrapado; un saber que nos ayuda a preguntarnos por la presencia del otro, de los otros, y lo que traen consigo como experiencia y saber, como experiencia y deseo de ser. (Contreras, 2010, p. 72).

Para Habermas (2011), los componentes del mundo de la vida —cultura, sociedad y estructuras de la personalidad— constituyen

contextos de sentidos complejos, que comunican unos con otros, aun cuando quedan encarnados en sustratos distintos. De hecho —afirma—, el saber cultural queda materializado en formas simbólicas: en objetos de uso y tecnologías, en palabras y teorías, en libros y documentos, no menos que en acciones.

A MANERA DE CIERRE

Reinventar la escuela, es regresar una mirada diferente, basada en la posibilidad de ser otro. Ese otro que al organizarse recupera el saber que los chicos poseen y que lo manifiestan en sus prácticas cotidianas. Una irradiación de aprendizajes se traza como un horizonte de diálogo, donde las voces se funden en sinfonías, donde el maestro al reconocer la partitura, da la participación desde la posibilidad de cada uno, y de lo otro. Es quizá, plantear otras condiciones de un aprendizaje situado, que incorpora las tradiciones en tanto que artefactos culturales, desde la posibilidad del contexto como entrelazamiento del mundo de la vida.

En esta tesis, se tiene que devolver a eso que denominamos escuela, el sentido de una institución inventada por la sociedad para introducir a los sujetos de distinta edad, al mundo, a los distintos mundos. Pensar en algo obvio, es en la escuela donde tienen lugar los aprendizajes que constituyen la construcción del conocimiento y del saber. De alguna manera, las escuelas tienen la propiedad de la enseñanza. Históricamente, las escuelas Normales tienen un papel fundamental en la formación de maestros.

Sobre todo, porque las reformas educativas en México han constituido un proceso de enajenación de la materia de trabajo de los profesores. Esto significa que los enfoques *pedagógicos* de las reformas educativas no han sido del todo apropiados por el universo del profesorado, lo que genera grandes contradicciones en la formación docente.

De alguna manera se aumentan los controles y la burocratización, deja de ser un trabajo autogobernado, y pasa a ser un trabajo planificado y evaluado externamente. Así, la enseñanza se transforma en un trabajo completamente regulado, lleno de tareas y exigencias por cumplir. Se favorece entonces la rutinización del trabajo docente, impidiendo el ejercicio reflexivo por la presión del tiempo. Al respecto, Lodi (2005), cuestionaba que el sistema educativo estuviera fundado en el principio, de valor sagrado, de la propiedad y de la iniciativa privada, que tiene como única motivación el rendimiento, consecuencia inmediata de la competencia.

Ser maestro es para siempre, al menos los maestros que se forman en las normales. Ser maestro también es una actitud, una forma de vida. En este mundo moderno en sus últimas tres décadas, el trabajo docente entra en una aceleración en el tiempo, en cumplir exigencias institucionales, en la burocratización educativa, a través de las cuales, el maestro pierde su centro. Se mantiene a la deriva de las políticas educativas. Su voz y su presencia se desvanecen hasta hacerse casi invisible.

La formación de maestros es el imaginario histórico del normalismo y sus representaciones. Desde la fundación de las normales como instituciones de formación docente se constituían por programas curriculares centrados en la docencia, y no sólo formaban maestros de primaria, sino docentes para los diversos niveles educativos. Como en toda historia, en la historia de la formación de maestros encontramos rastros y signos de permanencia, cambio y ruptura. De hecho, es una historia cargada de tensión, encuentros, desencuentros, debates y conflictos.

Formar profesionales de la educación no es una tarea fácil ni una respuesta frívola, requiere de mirar detenidamente los acontecimientos escolares y su entorno sociocultural, requiere de saberse apropiar de la teoría para elaborar diálogos cotidianos en busca de la construcción de explicaciones aproximadas a problemas sociales.

Para ello, se requiere de autonomía. Que estas instituciones de educación superior definan, de acuerdo con sus contextos geográficos y sociopolíticos, los nuevos derroteros en tanto la oferta educativa que se considere necesaria desarrollar con base en estudios de factibilidad. Se requiere de libertad en su organización interna, que le permita construir encuentros académicos hacia el conocimiento. Se requiere de la participación crítica y comprometida de la comunidad académica, en cada acción educativa, que los docentes sean quienes elaboren el relato pedagógico que marca el rumbo a seguir en la formación de profesionales en el campo de la educación y áreas afines.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (1998), *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Bs. As: Cuad. de Antrop. Soc. UBA.
- Alliud, A. y Suárez, D. (2011) El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. ED. CLACSO- Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Arent, Hannah. (2009) *La condición humana*. Paidós, Buenos Aires.
- Camarena, Eugenio. (2006) *Investigación y pedagogía: construcción de una práctica*. Ediciones Gernika, México.
- Castoriadis, C. (1990) *El mundo fragmentado*. Altamira, Buenos Aires.
- _____(1999) *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*, vol. 2. Tusquets, Buenos Aires.
- Cifali, M. (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura”. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid.

- De Sousa Santos, B. (2011) Una epistemología del SUR. CLACSO-Siglo XXI, México.
- _____ (2019) El fin del imperio cognitivo. Editorial Trotta. Madrid.
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Gedisa. Barcelona.
- Habermas, J. (2011) Escritos filosóficos 1. Fundamentos de la sociología según la teoría del lenguaje. Ed. Paidós, España.
- Gadamer, H-G. (2007) Verdad y Método. Ediciones Sígueme, Salamanca, España.
- Gramsci, A. (1984) La alternativa pedagógica. Fontamara. México.
- Kant, I. (2003) Pedagogía. Akal. México.
- Krotz, E (1994). Alteridad y pregunta antropológica. En *Alteridades*, 4(8), 5-11.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación, Fondo de Cultura Económica, México.
- Larrosa, J. (et. al). (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Laertes. Barcelona.
- Levinas, Emmanuel. (2001) Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. Pretextos, España.
- Lodi, M. (2005) El país errado. Diario de una experiencia pedagógica. Fontamara, México.
- Moliner, M. (1966). Diccionario del uso del español. Gredos. Madrid.
- Ricoeur, P. (1999) Historia y narratividad. Ed. Paidós, Barcelona.
- Zambrano, M. (2011) Notas para un método. Ed. Tecnos, España.

CAPÍTULO 2 FORMACIÓN DOCENTE EN UNA SOCIEDAD INDIFERENTE. EL RETO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Fernando Monroy Dávila⁴

María Guadalupe Ugalde Mancera⁵

INTRODUCCIÓN

Si se realizara un estudio amplio sobre la trascendencia de la docencia, muy probablemente se hallaría, en la figura del docente, al principal promotor de la formación humana. De ahí que, en esta comunicación partimos de la consideración respecto de que, en nuestro país, aún con todo y las campañas impulsadas para deslucir el trabajo docente —especialmente en la educación pública—, el reconocimiento para el maestro sigue vigente; no obstante que el “liderazgo” político economicista vinculado con la educación, se haya propuesto desprestigiar la imagen de los docentes; de sus pedagogías practicadas y de la formación que brindan las escuelas Normales. (Monroy Dávila, 2011).

⁴ Dr. en Educación, en la línea Teoría pedagógica, Hermenéutica y multiculturalismo; por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

⁵ Mtra. en Formación docente; por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesora investigadora y Directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ciudad de México.

Lo cual invita a reflexionar sobre los retos sagitales de la formación docente en estos tiempos, donde la indiferencia moral ensancha la brecha de un humanismo endeble que caracteriza a los ciudadanos de nuestra sociedad.

En consecuencia, consideramos que la formación de docentes, acuciada por los tiempos de cambio y transformación que vive nuestro país en este momento histórico, se ha ido “convirtiendo verdaderamente en un muy oportuno, necesario y fructífero modo de abordar de manera responsable [y colectiva] los retos sagitales que atraviesan a la implicación sociocultural [de la formación docente]”. (Esteban Ortega, 2008. pp. 155-156).

De igual forma, aseveramos que esta raíz ética, tan importante porque de ella se nutre especialmente la tarea educativa, es posible por la docencia, la cual debe abrir sus puertas al diálogo y a la reflexión para leerse así misma críticamente y enriquecerse sin poner a funcionar el resorte automático, impermeable y terapéutico que desdibuja la poderosa fuerza simbólica de la utopía, capaz de permitir soñar a muchas mujeres y hombres que piensan que otro mundo es posible, a menudo confinándola al espacio más abominable. (Esteban Ortega, 2008).

Y este escenario de confinación, nos dice Valleriani (2008), es el lugar de la indiferencia moral, es decir, un relativismo en donde “importa” ser plural, tolerante, comprensivo, comunicativo, respetuoso de las diferencias, aunque, en la práctica, al asumirse como indiferente, de origen a un universo de átomos desconectados que llevan a una sociedad insatisfecha, donde reina el dominio de la técnica que reduce la vida a exigencias interminables de producción, circulación y consumo.

En la misma perspectiva, Valleriani, advierte que se debe tener en cuenta que “el problema político, cultural y pedagógico no es tan solo crear un mundo mejor pues es posible, sino que radica sobre todo en [*dinamizar la*] voz del otro mundo, el de las historias de las periferias del planeta hasta ahora ignoradas por la gran Historia. (2008, p. 15).

En esa suerte de mudez ha estado la docencia normalista por mucho tiempo, lo cual ha contribuido en perpetuar la escuela que forma al sujeto desde un racionalismo técnico fundado en la eficacia y la efectividad de la lógica de la industria, que produce un mundo robotizado, caracterizado por el individualismo, producto del egoísmo utilitarista que genera la indiferencia hacia el otro, el cinismo, el escepticismo, la vejación, y la aversión por los principios éticos de la solidaridad, la humanización y el interés común. (Valleriani, 2008, p. 131).

Resulta entonces imperativo gestionar un despertar ético desde la formación docente que se sucede en las escuelas Normales. Así lo advierte Carneiro, cuando señala que:

El nuevo curso de la historia, que ha provocado, en particular, desde 1989, el triunfo de una lógica económica implacable, fundada en la ley del más fuerte y sujeta a las exigencias de un neoliberalismo desencarnado, impone necesariamente una reacción de nuestra conciencia, un despertar ético. (1996, p. 241).

PREMISAS CENTRALES EN LA CONFORMACIÓN DEL SUJETO DOCENTE. RESISTENCIA Y CRÍTICA A LOS MÁRGENES DE LA INDIFERENCIA MORAL

Una primera premisa es la indicativa de que la docencia, al implicar una acción de acompañamiento en el proceso de construcción y recreación de conocimientos, saberes, hábitos, habilidades, valores, virtudes; requiere también de desarrollar la habilidad heurística de descubrir, desvelar, procesar, criticar, proponer, crear. (Monroy Dávila, 2011).

Como segunda premisa, de acuerdo con Monroy Dávila (2011), planteamos que la docencia se traduce en una labor solidaria y emancipadora que apoya a otros mediante la facilitación de elementos

que culminan en la consolidación de un discurso propio, a través del cual se posicionan en el mundo, la vida y la historia.

La tercera de nuestras premisas señala que, actualmente todo aquél que se encuentra inmerso en el campo de la formación docente, sabe perfectamente que no se trata de una tarea sencilla ni para educadores consolidados o habilitados para llevarla a cabo, ni para quienes se forman como tal. Ambos reconocen tanto la importancia de la docencia en los distintos contextos educativos como las dificultades inherentes a ella. (Monroy Dávila, 2011).

Una cuarta premisa nos advierte que la trayectoria histórica conceptual de la docencia indica un movimiento vinculado con los distintos cambios en las sociedades. Esto, en palabras de Monroy Dávila (2011), significa que la docencia no cambia por sí sola, sino que lo hace en proporción a las problemáticas y necesidades sociales, a los desarrollos teóricos de frontera, a los avances de la ciencia, al desarrollo tecnológico, a la directriz economicista y a la orientación política de las distintas formas de gobiernos.

Siguiendo los planteamientos del diálogo entre Gramigna y Primero Rivas (2009, p. 134), una quinta premisa nos recuerda que es innegable señalar el peligro que el protagonismo del sujeto se convierta en abierto individualismo, en aquel fetiche que hoy invoca el mercado con sus muchas y oscuras persuasiones. Al respecto, habría que considerar la centralidad de las relaciones que constituyen al sujeto, y, por tanto, más allá del sujeto, poner en primer plano la persona en la trama cambiante de los procesos relacionales que la constituyen, y de la cual la educación da cuenta a partir de lo cotidiano. Para Primero Rivas, somos en las circunstancias o relaciones que establecemos, pues nuestra personalidad es un lugar de existencia social y no una esencia absoluta e inmodificable, y por esta condición antropológica, bien vale la pena una formación docente promotora de las potencialidades subjetivas (2008, p. 107).

Desde estas cinco consideraciones iniciales, señalamos una sexta premisa, con la cual tenemos en cuenta que para delinear un

posible perfil del docente de educación primaria, que represente un garante para proponer, construir, promover y sostener los principios educativos de la Cuarta Transformación, resulta sustancial instituir una concepción de docencia, —en afinidad con Beuchot (2003)—, orientada por una filosofía educativa —la búsqueda de dirección y sentido que deseamos darle a nuestra práctica educativa— acorde a los valores y principios útiles para formar un tipo concreto de ser humano.

Lo cual presupone —siguiendo los argumentos del autor referido—, una imagen de ser humano que es la que se ha de alcanzar, justamente con el proceso educativo, mismo que resulta sustancial, dado que, si se descuida, se podrían conseguir técnicas muy poderosas de la enseñanza, pero descentradas de una docencia atenta a disminuir el deterioro social, ambiental, político y económico, acentuados en distintos sectores de nuestro país y, por tanto, faltas de una finalidad precisa y conveniente que las oriente. En consecuencia, la resignificación de la docencia ha de centrarse en la consolidación del bien común entre el propio sujeto docente y la sociedad, tal como sostiene Hernández Belmonte, quien apoyado en Castoriadis (1998), abunda que:

El sujeto es consciente de su identidad, capaz de ejercer autoconocimiento. Es un agente de cambio social, crea un mundo para sí y esta creación implica también la posibilidad de transformarse a sí mismo, encontrando sentido de lo que es, de lo que hace y de su propia existencia. Si se entiende al sujeto como consciente de su autoconocimiento, se le ubica como un actor activo y social que habla, que vive y que trabaja, que puede ser formado de manera colectiva, pero sin renunciar a ser él mismo, a su individualidad como sujeto; en conclusión, sujeto y sociedad establecen una relación dialéctica de beneficio común. (2017, p.100).

Además, la resignificación de la docencia, ha de poner especial atención al impulso de un pensamiento centrado en el desarrollo

del ser humano, en tanto, residente de un mundo globalizado y, en particular, a la problemática que supone el vincular las diferentes dimensiones en que se desarrolla el sujeto en dicho mundo. En especial, si consideramos, de acuerdo con Yurén, que la formación docente está condicionada, entre otros factores:

Por el proyecto educativo nacional en el que tiene sentido, en cada etapa histórica, el *curriculum* de esa formación. Dicho proyecto es un conjunto de fines, principios y políticas que se organizan en torno a un valor central (o “criterio axiológico”) que expresa las relaciones de fuerza en un momento histórico determinado y opera como parte de una estrategia, en la que, de manera más o menos estable, se integran y estructuran, sin armonizarse, diversos poderes y resistencias. La forma en la que cada proyecto nacional se concreta de manera particular, en el ámbito de la formación docente, se revela en sus *curricula* de estudios, los informes de gobierno y los planes del sector educativo, en los que se expresan implícita o explícitamente sus fines y medios oficialmente prescritos. (2009, p. 35).

De ahí que la escuela Normal tiene un papel fundamental para definir y orientar un trayecto formativo que permita a cada egresado de escuela Normal, ser competitivo, más no desde una mirada empresarial, sino como un ser capaz de crear espacios de diálogo y desarrollo con los otros, aprender a escuchar sus voces y hacer uso de su propia voz para construir nuevas formas de vivir y de convivir con plenitud, honestidad y respeto.

APUNTES DE CONTEXTURA HISTÓRICA SOBRE LA CONFORMACIÓN DEL SUJETO DOCENTE

Es usual que cada institución formadora de docentes se proponga una meta antropofilosófica particular para el sujeto destinatario de

la formación. Por ello, en todo acto docente existe una imagen de ser sujeto, de ser humano, esto es, una idea que cada docente normalista transfiere en su labor educativa a quienes se forman como docentes. Una imagen que al tiempo que al sujeto de la docencia le es transferida por la propia institución formadora, se entrelaza con la historia personal de cada sujeto en formación, haciendo emerger diferentes imaginarios sobre el papel del docente, expresados en particulares posicionamientos, desde los cuales, el sujeto docente persigue y, a menudo se dice convencido de un modelo de formación humana. La dimensión imaginaria que mueve al docente a perseguir sus deseos, es también, en sí misma una forma, una formación, y por tanto, es una fuerza que opera en el ámbito de la creación.

Entonces, dado que el sujeto docente suele entender su propia práctica como un acto creativo, es decir, como una práctica social y humana que se avoca a la formación humana, sus esfuerzos se vislumbran en esa insistencia característica de los docentes por dar forma; en esa pasión por crear—inscrita en su cotidianidad didáctica, aun cuando no lo tengan en claro—; en ese encuentro diario con la ilusoria—y hasta delirante—tarea de delinear al ser humano.

Sin embargo, plantear que hay un sujeto formado o en formación, conduce a señalar que el sujeto docente, cada vez que se avoca a la formación—función que le es primordial—, si bien se ubica en la tarea de imaginar un ser con un fondo y una forma, esto es, a colocar al sujeto destinatario de la formación en el campo de lo imaginario, tanto la etapa histórica como las directrices y conjeturas políticas suponen un papel fundamental en sus funciones puestas en práctica en la tarea de la formación humana.

Así las cosas, los proyectos educativos nacionales en que se enmarcan las políticas de formación resultan decisivos en la configuración de la docencia. Además, dichos proyectos han respondido a movimientos sociales y a la sucesión de grupos del poder hegemónico, intentando imponer sus concepciones y fines político sociales.

En nuestro país, no obstante que históricamente se haya concebido al profesor de educación básica y Normal como un profesional al servicio del estado, se le mantiene sitiado por la política neoliberal vigente. Una política que, de acuerdo con Díaz Barriga:

Se mueve entre dos tipos de tensiones: por un lado, las que emanan tanto de las exigencias de desarrollo nacional como de atención a las particularidades regionales, culturales y personales de los actores de la educación; por otro lado, las que resultan de la implantación de propuestas de organismos internacionales. (2000, p. 11).

Por ello, se puede indicar que si bien las políticas educativas en el plano nacional, además de ocuparse de la coordinación de los actores y los procesos involucrados en el Sistema Educativo Nacional, tienen que ver con la correlación de fuerzas entre los sujetos, las instituciones, el manejo de presupuestos y el establecimiento de estrategias financieras. Y es precisamente en este último punto donde ganan terreno los organismos internacionales, los cuales sostienen que la educación es el eje que articula el crecimiento económico y el desarrollo social, además de proporcionar los conocimientos, destrezas y/o competencias que permiten aumentar la productividad del trabajo y enfrentar los desafíos de la competitividad, y constituye al mismo tiempo, uno de los elementos básicos en el proceso de integración social. Todo esto, a pesar de las fuertes críticas que han recibido.

Así pues, en todo este tiempo los engranajes político curriculares se han distinguido por presentar variaciones que en buena parte han determinado el tipo de docente a formar. En este tenor, (Yurén, 2009) enfatiza que dichos artilugios curriculares promueven una determinada orientación de formación, ya sea una donde predomine el talante teórico, a veces rayando en el enciclopedismo; otra donde impere la algeidez cultural, o bien; una más arrojada a la formación técnica, con una acentuación especial en el pragmatismo.

Desde esta perspectiva, la orientación asignada a la formación docente, además de haber dado lugar a distintos imaginarios —apóstol⁶, salvador, poseedor de la verdad, reproductor del orden impuesto, vanguardista, revolucionario, emancipador, democrático, etc.—, expresivos del posicionamiento del sujeto docente, ha trasladado su efecto a los momentos vividos en el contexto de los recientes modelos curriculares —2012 y 2018—, donde la directriz político educativa ha señalado la perentoriedad de la formación de un docente investigador.

Quizá el boceto político educativo desde el cual emergió la urgencia de un docente investigador, trató de equiparar la formación docente con las características de la formación universitaria, siendo campos profesionales diferentes; con distintas funciones, aun cuando en algún momento se haya difundido la ocurrencia de que cualquier profesionista puede ser docente de educación básica.

Desliz político que generó una serie de contradicciones y tensiones, dado que los profesionistas universitarios, al no tener una formación docente como la tiene el profesor normalista y, al insertarse en el sistema de educación básica sin un dominio conceptual, curricular y metodológico del campo específico, presentaron verdaderas dificultades en su práctica cotidiana, filtrando con ello,

⁶ Véase el texto: *Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México*. Donde su autora, Yurén Camarena, sostiene que, en el momento histórico del Proyecto nacional de 1923, “se sentaron las bases para que la actividad profesional se ejerciera no como praxis creativa sino como práctica ritualizada, pues el perfil profesional que se perseguía quedó arropado por la figura del maestro misionero, del apóstol, no sólo porque el proceso formativo lo hacía poseedor de una verdad que debía transmitir, sino también porque debía ir lejos (apo - lejos, stol - ir) en misiones culturales para redimir a otros de la ignorancia. Así, al teoricismo, que persistió, se agregó una forma de articulación de la teoría y la práctica que no contribuyó a la praxis educativa y, en cambio, favoreció una práctica profesional que, por haber adquirido un carácter casi sagrado, se hizo resistente al cambio, a la crítica y a la autocrítica, lo cual, a la larga, favoreció la práctica burocratizada. (1999, p. 39).

un considerable cuestionamiento crítico hacia la calidad de la docencia en la educación básica.

En todo caso, el descuido del que ha sido objeto la formación docente, parece haberse convertido en un caldo de cultivo para el desarrollo de una descalificación exacerbada sobre la docencia.

Tal descrédito respecto de la docencia no sólo actuó en detrimento de los procesos formativos, sino que dotó de carta de naturalización al movimiento privatizador de la escuela pública mexicana por la creciente “aceptación” a la que poco a poco fue contribuyendo.

Situación que, al fiel estilo de un gobierno de factura neoliberal, dio como resultado el embuste de la solución a los añejos problemas educativos, centrado en la crítica despiadada de los docentes, a quienes les diseñaron una evaluación punitiva con las recetas de calidad, productividad, eficiencia y eficacia, tan aclamadas por un gran sector de la petulante clase política de nuestro país. (Monroy Dávila, 2011).

Luego entonces, nos queda claro, de acuerdo con los planteamientos de Yúren, que, en torno al sujeto que se forma como docente:

Los cambios en las concepciones curriculares son intrínsecos al desarrollo de las teorías y las prácticas educativas, pero también reflejan el estado en que se encuentran en cada momento histórico las relaciones entre las fuerzas [político] sociales que se disputan el proyecto educativo nacional. (2009, p. 37).

Ahora bien, en la actualidad las políticas educativas siguen siendo sugeridas —dictadas— por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, quienes demandan un nuevo tipo de profesor; uno de corte técnico instrumental capaz de aplicar un conjunto de procedimientos estandarizados que logren desarrollar una formación eficiente y eficaz, que forme ciudadanos aptos, principalmente, para el mundo económico.

Quizá entonces, ante la presión de un discurso sobre equidad, democracia y desarrollo de la competitividad, se hayan impulsado

las aspiraciones de un docente investigador y difusor de la cultura, pero que, en la práctica, se sigan descuidando tales funciones de la docencia, y en general, la formación sucedida en las escuelas Normales, lugares en los que aun cala con fuerza la presión emprendida por despiadadas campañas de desprestigio contra los profesores.

A este respecto, los Planes de estudio 2012 y 2018 para la educación Normal, agudizan el carácter instrumental en la formación de un docente más técnico que promotor socio cultural o formador de ciudadanos con conciencia social para atender a las necesidades de la población. En este sentido, los profesores son sometidos a cargas excesivas de trabajo administrativo, no hay un programa de formación permanente adecuado a las condiciones de trabajo y se les satura de propuestas impuestas desde un enfoque *por competencias*, del cual, el docente normalista ha estado ajeno a su discusión y conformación.

Todo ello aunado a la existencia de una violencia psicológica y administrativa ejercida sobre el docente a través de un sistema de evaluación —de encomienda *peñista*— que, al desacreditar al sujeto docente, le amenaza con retirarle del trabajo en cualquier momento. Descrédito que cala cada vez con mayor fuerza porque los resultados de las mediciones realizadas en nuestro país por algunos institutos “evaluadores” y por ciertos organismos internacionales, son cacareados hasta el cansancio por una horda de corrompidos “comunicadores”, —desde los caracterizados como *delirantes payasos*, hasta quienes se autoproclaman “prestigiados” analistas— empleados por las televisoras que financian campañas políticas para acentuar su estrategia de “convencimiento social” sobre la “mala calidad” de las escuelas públicas y sus pedagogías practicadas. Y por increíble que pueda parecer, muchos educadores —en servicio

⁷ Nos referimos a las acciones emprendidas por Aurelio Nuño Mayer, Secretario de Educación Pública de 2015 a 2017; personaje central en el impulso e imposición de la *Reforma Educativa* durante el periodo de gobierno de Enrique Peña Nieto.

o en formación— han sido convencidos, un buen número de ciudadanos se han dejado embaucar (se han ido con la *finta*) y no menos, en su calidad de tele adictos, se encuentran inmersos en un perverso proceso de conversión. (Monroy Dávila, 2011).

En tal viscosidad política, la tergiversación sobre la formación docente ha sido enaltecida a cada rato por las fichas de los partidos políticos *conservadores*. Aplaudida por los incendiarios *fffs* de la academia. Celebrada por “los acostumbrados” a la tradición opresora que ha silenciado su palabra a fuerza de *teletones*, *gran hermanos*, *playas postizas* y *zócalos on Ice* (*panem et circenses*). Aceptada a regañadientes por “los sitiados históricamente” por las argucias del aparato controlador. Y, pese a todo lo anterior, rechazada por quienes, cansados de la miseria imperante, se han apartado de la sumisión y se han empeñado en construir mejores senderos que apuntan a disminuir el descrédito del que ha sido objeto la formación docente en las escuelas Normales. (Monroy Dávila, 2011).

Por otra parte, las reformas curriculares de los últimos tiempos han insistido en realizar un achicamiento de la docencia y la han intentado reducir a parámetros técnicos, desde los cuales el sujeto docente queda sitiado por la lógica instrumental que impera en la globalización económica mundial.

En esta perspectiva, Monroy Dávila, (2011), plantea que aun cuando la docencia haya sido definida como arte, ciencia, vocación, responsabilidad histórica, proceso, práctica social, eje de transformación; y se le haya ubicado, de acuerdo a su filiación teórica, como dogmática, conductista, humanista, constructivista, emancipadora; algunos de sus elementos actuales son producto de su inercia positivista en la que se vio inmersa durante mucho tiempo. No resulta nada raro observar en la actualidad prácticas docentes inscritas en el marco de la llamada enseñanza autoritaria, en las cuales el rol de los profesores adquiere un matiz peculiar que se pronuncia por “ser un simple reproductor de conocimientos adquiridos, de formas de participación ya trilladas, de estructuras

de intercomunicación caducas, antes que constructor de nuevas formas de trabajo” (Primero Rivas, 1999, p. 46).

La apuesta radica entonces, como lo señala Monroy Dávila (2016), en avanzar en la consecución de una docencia que se logre desmarcar de los lineamientos absolutistas e inflexibles sin que se convierta en un proceder teórico acéfalo, esto es, una práctica docente que deje atrás las posiciones extremas, únicas y difusas, para establecer formas de conocer, pensar, sentir, investigar y actuar; prudentes, éticas. En concreto, impulsar y desarrollar una práctica educativa que renuncie al pensamiento unidimensional propio de la pedagogía sólida de factura cientificista que abusa de la vertiente teórica, pero sin que ello nos conduzca a ensanchar los márgenes de una pedagogía líquida y despersonalizada, y, por tanto, desprovista de valores y argumentos.

METAFORIZAR LA DOCENCIA; UN EJERCICIO DE RESIGNIFICACIÓN

En el contexto propositivo, participativo y democrático, al que nos convoca la Cuarta Transformación, la formación docente en las escuelas Normales, de acuerdo con Monroy Dávila (2011), representa un recurso viable para potenciar los procesos educativos y enfatizar que su estudio y práctica requieren de una vinculación permanente con principios filosóficos, éticos y pedagógicos, de tal manera que nos podamos ubicar en un puerto distinto al de la panacea producida con la exaltación acrítica de los modelos educativos *basados en competencias*. Por ende, la docencia se ha de comprender como una práctica histórico cultural que, aun cuando se nutre de componentes epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, sociales, psicológicos, históricos y ambientales, su fuerza vital la adquiere de sus raíces sociales.

Metaforizar la docencia, implica dar voz a la subjetividad misma como un intento por recrear su práctica. Significa también entender

que el sujeto docente es un narrador de la subjetividad, esto es, un artesano de la pasión que a menudo intenta comprender qué es eso a lo que llama práctica docente, o bien, hallar aquello que lo coliga a la pasión de enseñar.

Implica también, actuar desde una perspectiva autocrítica cada vez que la docencia se ubica en ese espacio donde las dudas se suplen por certezas; donde con “rigor epistemológico” se acallan todas las preguntas; y también, por supuesto, donde la ilusión resuelve una a una las desdichas insorteables. Es decir, se trata de una reflexión docente que debe cuestionar la comodidad propia de ese mundo de ilusión, donde ante cualquier interrogante, a toda prisa la “ciencia” pedagógica abre en automático el baúl donde guarda todas las respuestas: explícitas, clandestinas, encriptadas, contundentes, pero en fin, todas las respuestas.

Luego entonces, más allá de pensar a la docencia como un guión que se repite y se busca de manera constante, resulta necesario averiguar sobre lo que enseña la docencia cuando dice que algo enseña. En todo caso, la docencia no ha de ser sólo un camino donde reina la razón. Por el contrario, la docencia ha de asumir su condición metafórica, es decir, intentar ser movimiento, sugerencia, insinuación, enigma, esperanza.

Además, una docencia resignificada ha de pretender vivir sin asidero único, pero siempre tejiendo y destejiendo la vida. La docencia deberá aspirar a tejer una a una las palabras hasta allegarse a esa urdimbre llamada vida. Metaforizar la docencia implica también hacer un alto necesario que le lleve a superar el estruendo emanado del racimo del fracaso inspirado en sus fallidas actuaciones. En especial para encontrar salidas más humanas.

Salidas humanas que hagan posible apartar a la docencia de las certezas que a menudo la convierten en un vigilante, un maniaco celador del tiempo y del pensamiento. Por tanto, la docencia no ha de ser más ese arcabuz que, desde tiempos remotos, se ha utilizado para dinamitar la realidad con verdades colocadas en puntos estra-

tégicos. Hay que convertir a la docencia en metáfora del saber, del descubrirse, del transformarse.

Así pues, la docencia, al navegar el mar de los seres inacabados que se construyen a sí mismos y por su relación con los otros, se hace imprescindible para fijar coordenadas que nos lleven a nuevos órdenes. Al final de cuentas, la docencia teje palabras, y también las desteje para hacerlas suyas y, con ellas, elaborar nuevas rutas. Rutas que en tanto se sucedan como construcciones de sesgo cultural, social e histórico, se caracterizarán por su subjetividad; aun cuando los parámetros positivistas o conductistas insistan en lo contrario.

Lo cual es relevante si consideramos que, en el caso de la práctica docente; el conocimiento, los hábitos, las destrezas y los saberes que se suceden en la vida cotidiana escolar no resultan verdaderos, únicos e irrefutables. Por el contrario, la subjetividad que le distingue obliga a cuestionar los saberes, las ideas, los conocimientos, los procedimientos, y el conjunto de éstos, expresados en las prácticas culturales o acciones pedagógicas, es decir, en cada una de las dimensiones de realidad social y educativa, articuladas en una docencia que busca su cualificación en una reflexión crítica de sus acciones cotidianas.

De tal forma que, el docente debe concebirse como un agente social comprometido consigo mismo y con su mundo en las diferentes dimensiones donde interviene como persona, ciudadano, profesionista; y ello requiere de dinamizar sus habilidades, capacidades, deseos, emociones y comportamientos que le permitan actuar con su entorno y con los otros en una actitud ética-moral y una clara visión de su lugar en el mundo, capaz de auto organizarse y auto transformarse en la interrelación con los otros y con el medio, a través de la reflexión propia y compartida. El docente, en tanto profesional de la educación, ha de encarnar a un agente social con una formación especializada que comprenda tanto el dominio del campo profesional y cultural, como su consolidación

como persona, dentro de un marco de referencia sustentado en el compromiso social con los otros, para los otros y para sí mismo, esto es, como un ciudadano pleno del mundo, de su país, de su comunidad y de su persona.

Por consiguiente, la formación docente ha de estar siempre orientada a la consolidación de valores que permitan el desarrollo humano y social a través de la reflexión permanente para la transformación socioeducativa.

CONCLUSIONES

Interrogarnos sobre las formas de conocimiento generadas por los paradigmas usuales o vigentes en la educación mexicana es una tarea urgente para darle sentido al estado actual de la práctica docente; por un lado, seriamente cuestionada desde distintas dimensiones de la sociedad y, por otra parte, atrapada en una lógica técnico instrumental, expresada en supuestas recetas de calidad educativa diseñadas ex profeso para dar gusto al sector político economicista.

En esta perspectiva, el edificio ético de la práctica docente resulta fundamental para cualificar su propio proceso de construcción, sus campos de investigación y sus espacios de intervención, dado que una práctica docente *idólica*⁸ difícilmente responderá por la ignorancia construida bajo su influencia, tampoco lo hará por su relativización moral y su vaguedad intelectual que le caracterizan. Por el contrario, se requieren prácticas docentes *icónicas*, que sean un paradigma, un ícono a seguir por parte de los estudiantes. Y eso es algo que la formación docente puede hacer posible en tanto se asuma como institución avocada a facultar prácticas docentes contenedoras de una dimensión reflexiva que suponga una concepción

⁸Sobre este término, al igual que el de icónico, véase Beuchot Puente, M. (1999). *Las caras del símbolo: ícono e ídolo*, Madrid: Caparrós Editores.

de la educación como formación humana en sentido amplio y no solo como enseñanza de contenidos.

Además, es en un conglomerado de prácticas sociales donde nos encontramos inmersos los seres humanos. En este tenor, es posible señalar que el hombre es en las relaciones, esto es, en un mundo de prácticas, saberes, costumbres, normas y leyes, y en este espacio es donde la conciencia moral, ética o filosofía moral comienza cuando empezamos a enjuiciarlas, cuando las ponemos en crisis, cuando las criticamos, cuando las juzgamos, unas para conservarlas, otras para desbancarlas (Beuchot, 2004).

Entonces, en el desarrollo de su práctica docente cotidiana, el educador ha de realizar un examen de conciencia ética permanente, en especial si busca cualificar su enseñanza y los procesos educativos bajo su responsabilidad. Y este es, finalmente, el principio que consideramos fundamental para el docente investigador, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

REFERENCIAS

- Beuchot Puente, M. (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.
- Beuchot Puente, M. (2003). *Hermenéutica analógica y educación*. En *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Carneiro, R. (1996). “La revitalización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI”, en *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España, UNESCO.
- Castoriadis, C. (1998). El estado del sujeto hoy, en *El psicoanálisis: Proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Díaz Barriga, Á. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco y Á. Díaz (coords.), *Evaluación académica*. México: CESU-UNAM-FCE.

- Esteban Ortega, J. (2008). Cotidianidad trágica en educación. En A. Valleriani (coord.), *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación* (pp. 155-185). México: Plaza y Valdés Editores-UPN.
- Gragmina, A. (2009). La relación del sí con el sí. Hermenéutica y formación en Michel Foucault. En *Hermenéutica educativa contemporánea*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández Belmonte, S. (2017). “El proceso de investigación: una tarea de resistencia”, en Chona Portillo, J., y Monroy Dávila, F. (coords.). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*. México: Gobierno de Baja California Sur.
- Monroy Dávila, F. (2016). “La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación”, en Monroy Dávila, F. (coord.). *Temas formación docente. Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Editorial Cooperativa Académica de Publicaciones.
- Monroy Dávila, F. (2011). “La práctica docente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros: ¿pedagogía o didáctica? Deslindes y contigüidades; visos de una lectura hermenéutico-analógica”, en Primero Rivas, L. E., y Monroy Dávila, F. (coords.). *Hermenéutica y pedagogía para la formación humana en una época incierta*. México: Editorial Torres Asociados/RIHE/SEDEREC.
- Primero Rivas, L. E. (2008). La pedagogía analógica de lo cotidiano antes de la tragedia. En *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional- Plaza y Valdés.
- Primero Rivas, L. E. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Valleriani, A. (2008). Introducción: Sentidos y signos de la verdad en la hermenéutica educativa. En A. Valleriani (coord.), *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*. México: Plaza y Valdés Editores-UPN.
- Valleriani, A. (2008). Emancipación y tragedia en pedagogía - Luis Eduardo Primero Rivas y la pedagogía de lo cotidiano. En A.

- Valleriani (coord.), Emancipación y tragedia en filosofía de la educación. México: Plaza y Valdés Editores-UPN.
- Yurén Camarena, M. T. (2009). *Reformas curriculares en la formación de docentes en México*. Proyecto SEP-2003-C02-42851. Fondo Sectorial de Investigación para la Educación.

CAPÍTULO 3

PENSAR LO POSIBLE A PARTIR DE LO PRESENTE. ESBOZO DE DESAFÍOS A LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA BENM⁹

Liliana Imelda Gómez Vega¹⁰

LA DOCENCIA NORMALISTA EN UNA ÉPOCA INCIERTA

El interés de esta reflexión surge por el incremento de las observaciones críticas y señalamientos de denostación hacia la figura del maestro contemporáneo y, sobre todo, por la presencia cada vez más insistente de una intención maliciosa de desdibujar su presencia en la vida y memoria del pueblo, mismo que le dio vida a la profesión docente.

Situación que nos advierte sobre una preocupación derivada de la presencia, quizá velada, pero finalmente, manifiesta, de un viejo dicho que reza: *hay que perder las cosas para entender la importancia que tienen*. Luego entonces, ¿es necesario desacreditar las funciones y acciones de la figura docente para valorar su importancia en la

⁹ Este capítulo, presentado como ponencia en el Primer foro de análisis sobre la transformación pedagógica de las instituciones de educación normal: “Hablemos sobre educación, construyamos las bases para un nuevo modelo de formación docente”, es resultado del avance de la tesis de investigación, bajo el título: “La valoración de la figura docente en el primer cuarto del siglo XXI”. Iniciada por la autora, desde el quinto semestre en el curso Herramientas básicas para la investigación educativa, bajo la asesoría de docentes integrantes del grupo de investigación: Hermenéutica y educación. BENM. Ciudad de México.

¹⁰ Maestra en escuela primaria pública, egresada de la Licenciatura en Educación Primaria. Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ciudad de México.

construcción de un mundo mejor? ¿Por qué se insiste en desaparecer la trascendencia de la figura del maestro ante la sociedad mexicana contemporánea? ¿Su imagen está en decadencia? ¿Cuál es el papel que juega la élite económica y política en la desvalorización de la figura del maestro? ¿Cómo resignificar la figura docente?

A este respecto, esta comunicación sostiene que no hace falta desestimar el desempeño docente para tratar de “mejorarlo”. Otras han de ser las acciones que apunten a conseguir la cualificación de la docencia en la escuela primaria. Entre ellas, una muy importante reside en la participación político pedagógica, por parte de los estudiantes, en la definición de la vida académica de las instituciones educativas. En este caso, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

MÁS ALLÁ DEL RUIDO QUE NOS NIEGA Y DEL SILENCIO QUE NOS IGNORA

Aun cuando los tiempos de crítica exacerbada sobre la docencia han dejado huella en el magisterio de educación básica, vale decir, sin que esto suene atrevido, que el maestro es un agente transformador de vidas y un incansable constructor de sociedades. Para nadie que haya estado dedicado a la docencia, resulta indiferente la importancia de su comprometida labor desempeñada en cada uno de los espacios educativos y allende los muros que delimitan físicamente a la escuela.

En todo caso, cada uno de los sujetos que conformamos a las familias y a las sociedades, tenemos un posicionamiento y un bagaje cultural posibilitado o adquirido en gran parte, a partir de la imagen y la acción de aquellos personajes que conocimos en un aula de clases. En especial, porque, así como aquel alfarero que moldea con sus manos un montón de arcilla, un maestro modela con amor, pasión y entrega la vida futura de sus educandos, aquellos

que con el paso del tiempo estarán agradecidos con quien tuvo la paciencia de mostrarles el camino hacia el conocimiento.

Hablar sobre la valoración de la figura docente es necesario en tiempos en los que el ser humano, sumido en una depresión cotidiana, producto de la indiferencia social imperante, pareciera no valorar nada; incluso, creyendo que lo tiene todo al alcance, le parece que todo es reemplazable, a tal punto que olvida lo necesario e importante que fue un maestro en su vida.

Quienes se han atrevido y encargado de matizar en colores grises la profesión del maestro, son aquellos que buscan, como fin utilitario, propagar la ignorancia en el pueblo para que éste no sepa defenderse de la voracidad de la serpiente neoliberal, esa que enreda, aprieta y asfixia a quienes debería procurar y ayudar a progresar a través de una educación integral.

El maestro se ha convertido en el enemigo público número uno de un gobierno que le teme a la acción de aquellos quienes tienen la capacidad y voluntad de inspirar a docenas de generaciones para ir en busca de un futuro mejor; de alentarlos a luchar y exigir sus derechos como ciudadanos; de instruirlos para enfrentar al tirano que quiere controlarlo todo alentado por su avaricia y deseos de poder, porque un maestro convencido, enamorado y entregado en mente, cuerpo y espíritu a su profesión, es el más fuerte guerrero que tiene el pueblo contra su opresor.

Pareciera también, que los gobiernos obedientes y/o condicionados por el poder, a quienes la central neoliberal les ha permitido dirigir el destino de miles de personas, intercambiando dinero y favores por sumisión, han desenvainado su espada contra aquellas sociedades emergentes con el fin de apoderarse de ellas para poder satisfacer sus codiciosos intereses. No obstante, se topan con pared cuando la figura del docente aparece en escena, esto es, miran con recelo a la docencia, a la que consideran el obstáculo a vencer para complacer a la elite que mueve mezquinos intereses de poder y corrupción.

Empeñados en esta cruenta batalla, a la docencia la atacan de forma despiadada, tratan de doblegar su voluntad y espíritu por cualquier medio que les represente un garante para herir sus entrañas. Lo hacen de manera burda; a su rapaz intención ya no le hace falta pensar en hacer lo *políticamente correcto*. Por el contrario, son insensibles y diseñan programas educativos sin nunca haberse parado frente a un grupo, sin importarles el contexto cultural real de quienes pretenden “educar”. A los docentes, les ofrecen insultantes remuneraciones por su labor, los someten al escarnio público para hacerles perder autoridad frente a sus educandos; los evalúan a modo para exhibir sus dolencias y así justificar su desesperado interés por desdibujar su figura.

Por otra parte, existe una crisis de valoración y de identidad en la que se ve inmersa la docencia del maestro mexicano —especialmente la del docente de escuela pública—, quien parece haber perdido credibilidad ante la sociedad, que, en vez de alentarlo, se suma a la crítica despiadada sobre su desempeño.

Es así que, sin pretender emprender una arrebatada búsqueda de redención, ni mucho menos tratar de restablecer su otrora figura apostólica, resulta importante establecer juicios atingentes que nos conduzcan a comprender los intersticios de la crisis en la valoración del docente. Y más aún, el efecto que sus directrices conllevan a los estudiantes, en tanto sus principales destinatarios. Lo cual resulta sustancial, porque, como lo apunta Mejía Sánchez:

Nos conviene reconocer que existe una fuerte tendencia hacia la reproducción de prácticas tradicionales de relación dentro de los centros educativos, de igual manera, muy frecuentemente encontramos ciertas rutinas escolares que se han mostrado resistentes al cambio. Esta situación... [*es decir,*] anclarse a las tradiciones, necesariamente impacta en la definición que de sí mismos tenemos los maestros. (2011, p. 135).

¿CÓMPlices DE LA FATALIDAD O CRÍTICOS DEL FATALISMO?:
EL DILEMA MORAL POR ANTONOMASIA EN LA VIDA ACADÉMICA
COTIDIANA DE LA BENM

La interpelación precedente, de acuerdo con Monroy Dávila, (2012), nos ubica en un campo de batalla en el que no solo las tribus académicas parecen andar bastante cómodas, sino también los estudiantes, que, por afinidad o convencimiento, suelen andar cercanos a esas hordas académicas. “El clima de esta selva académica muchas veces resulta denso, violento, acalorado, y en muy pocas ocasiones priva una atmósfera cargada de armonía, cordialidad, generosidad y tranquilidad”. (pp. 187-188).

Quizá por eso resulte común, que los estudiantes normalistas, al igual que los grupos académicos (un grupo se hace llamar institucional; otro democrático; y algunos más que, enarbolando banderas teóricas como el de la interculturalidad, la hermenéutica, o bien, estandartes disciplinares como la historia, las matemáticas, el español), al orientar su accionar desde sus peculiares y desarticuladas trincheras, prefieran arrebatarse, imponer y engañar en vez de convencer, compartir, descubrir y crear. También, que muchos de ellos se conviertan en fieros críticos de todo aquello que los señala y cuestiona en su actuar (como la falta de responsabilidad, compromiso y ética en su desempeño estudiantil cotidiano); aun cuando en la práctica muestren con frecuencia aquello que les molesta.

En todo caso, bien sabemos de la existencia de algunos —académicos y estudiantes—, quienes detrás de la armadura de crítico que portan, esconden el hábito de sacristán neoliberal. Lo cual conduce, tal como apunta el autor referido, a recordar, con Octavio Paz (1987, p. 177), que las crisis siempre serán provisionales y las victorias relativas, y por tanto, acaso sea mejor no ser cómplice de la fatalidad que ser un crítico del fatalismo.

Entonces, en una institución de formación docente donde reina la micropolítica, la lucha de poder y el ego docente; ¿será posible

alcanzar la unión que se necesita para su transformación? Por principio, habría que considerar que, para llevar a buen puerto un proyecto tan importante como éste, es necesario dejar atrás el egoísmo, en aras de establecer esfuerzos para conseguir un bien común.

Sin embargo, en el caso de la vida estudiantil —y seguramente también en la docente—, los cimientos útiles para construir una nueva escuela Normal aún son endebles. Pareciera que queremos salir a navegar a mar abierto con el mástil del barco averiado, sin advertir que primero debemos repararlo, y así, estar en posibilidad de reconstruir ese emblema llamado normalismo.

Por consiguiente, una tarea ineludible para quienes nos formamos como docentes es la referente a rescatar del fondo del turbio océano al espíritu normalista, lo cual se puede lograr haciendo a un lado el individualismo, precisamente participando en conjunto para el bien de nuestra benemérita institución.

Acciones pendientes o en el abandono por las formas de gobierno establecidas en la BENM, muy concordantes con los gobiernos federales de factura conservadora, impuestos, por lo menos durante los últimos diez años, deben cambiar. Luego entonces, como docentes en formación, habrá que hacer nuestros los principios humanistas y éticos de la Cuarta Transformación. No mentir, no robar y no traicionar, se precisan como mandamientos eje necesarios para avanzar juntos en la búsqueda de la transformación de nuestra Normal. Desde tales preceptos tienen cabida las otrora negadas y perseguidas formas de organización política de los estudiantes. Así las cosas, habremos de construir el proyecto para instaurar un consejo estudiantil que, al tiempo que nos saque de la indiferencia, nos haga partícipes de la vida académica institucional.

Con una organización política como la perfilada, habremos de ganar participación y decisión en los acontecimientos importantes de nuestra institución, de los cuales hemos sido excluidos, o también, por los cuales hemos sido perseguidos, amenazados y condi-

cionados. Seremos entonces, con tales acciones, normalistas siempre, no solo cada veinticuatro de febrero, cuando, curiosamente, se requiere de nuestro “entusiasmo y participación” para llenar una explanada en la que se pronuncian discursos vacíos de sentido para nosotros los estudiantes.

Después de todo, estar organizados y articulados con las distintas áreas sustantivas de nuestra escuela Normal, y desde ahí, avanzar juntos, siempre será un buen motivo para volver a creer que la comunidad (académica o no), siempre será un núcleo central para construir un *mundo mejor*.

Agruparnos de tal forma, es decir, con base en claros compromisos sociales y principios político pedagógicos, nos podrá permitir abrir caminos de trabajo alejados de aquellos simuladores que engañan más que lo que apoyan, pues ocultan ignorancia antes que crear lazos sociales y participativos solidarios y sólidos.

Habremos, por tanto, que asumirnos como agentes productores de formas de participación democráticas y útiles para el bien común; lo cual implica formarnos “sin presiones, chantajes o cualquier otro género de *Mal*, aun cuando esto signifique una lucha desigual e interminable” (Monroy Dávila, 2012, p. 189). Es decir, deberemos estar dispuestos a luchar la lucha de *Cuauhtémoc* de la que nos hablaba Octavio Paz, esto es, ir a combatir a sabiendas de que otros nos han pronosticado, augurado o diseñado la derrota, dado que “en esta íntima y denodada aceptación de su pérdida radica el carácter trágico de su combate”. (1987, p. 90).

En todo caso, nuestra guía o norma ética, en coincidencia con el espíritu de la Cuarta Transformación, nos acompañará en la construcción de nuevas y durables formas de relacionarnos entre sí, con la institución y con la sociedad. “O, dicho de otro modo, transfigurar la pesadilla en visión, liberarse, así sea por un instante, de la realidad disforme por medio de la creación” (Paz, 1987, p. 110).

DECANTANDO LOS BORDES DE LA REFLEXIÓN

En un medio donde la cultura política se entiende como alianzas de protección mutua, donde los mapas políticos no se sobrepone a los mapas ideológicos, y los mapas de valores o ideales se desdibujan, dado el efecto simbólico de la fuerza de las sociedades indiferentes, resulta de mucho apoyo, desde los espacios de formación docente, cuestionar a todo aquello o aquellos que han decidido que la figura docente debe someterse en pro de los intereses de unos cuantos que desean el poder y control absoluto, tomando como botín la educación pública del país.

En particular, porque sería iluso creer la falacia indicativa de que, así como todo aquello que se decide a sus espaldas, a los integrantes de una sociedad no les afecta, a los docentes tampoco. Por el contrario, ahora más que nunca, resulta indispensable actuar en un frente común que se concrete en la mejora de los procesos educativos propios de la formación docente.

Así pues, lo conducente radica en cerrar filas; establecer vínculos político sociales (sin obviar los pedagógicos) con nuestras hermanas normales; interesarnos más por lo que sucede dentro y fuera de nuestras aulas; poner fin a la fragmentación inducida por aquellos que vieron en la división su triunfo: en fin, renovar el espíritu, mente y corazón de cada uno de los que integramos la comunidad normalista.

Y, justamente, con la conformación de un consejo estudiantil, podremos establecer un puente de comunicación entre las autoridades escolares, la docencia normalista y los estudiantes, esto es, un vínculo en el que esté presente el reconocimiento, respeto y reivindicación del trabajo docente.

Quizá con ello, en algún corto plazo podremos apoyar a aquellos docentes de la BENM, quienes, a juzgar por su poco compromiso y nula responsabilidad, parecen haber extraviado su pasión por la enseñanza.

Además, no basta con solo colocar una placa de generación para el adorno de los muros de la BENM, o de las paredes de una oficina; hay que conocer a quienes nos anteceden, oír sus voces y ver sus rostros, para que dejen de ser los fantasmas de las generaciones pasadas. Así también, debemos dejar de ver al personal de apoyo a la docencia como los entes que mueven las escobas para limpiar los pasillos; prestar oídos a sus anécdotas, sueños y proyectos es tener en cuenta que somos una entidad viva, cuyo engranaje lo conformamos todos.

Nos debe preocupar permanentemente la carencia de afecto, de respeto, de consideración humana en las relaciones que ocurren en la institución educativa. Ellas han llevado a que hoy en día:

Las reuniones entre académicos, las reuniones en el salón de clase, las que el mismo académico realiza en el aislamiento de su cubículo, o en la interacción viva de un seminario suelen ser poco o nada emocionantes; podrán ser interesantes, eruditas, polémicas, inquietantes, pero todos estos son adjetivos que no están asociados al amor o a la afectividad. (Porter, 2009, p. 87).

En consecuencia, juntos habremos de pensar, construir y valorar una nueva forma de conducirnos y de gobernarnos, dejando atrás las disputas entre alumnos, docentes y autoridades educativas. En este renovado espacio académico, lo propio será hacer nuestra la odisea de la Cuarta Transformación, y dotar de mayor reconocimiento y mejores oportunidades a las escuelas Normales, y sobre todas las cosas, no volver a permitir que nos representen aquellos quienes traicionaron y corrompieron la profesión docente.

Lo que nos espera es trabajar y luchar juntos por la libertad de pensamiento, de enseñanza y de gobernanza; dejar a un lado la autocompasión, la mala praxis, la avaricia y la falta de espíritu normalista. Aspectos fundamentales si queremos aventurarnos en una tripulación digna de llevar nuestro barco pedagógico a nuevas tierras.

REFERENCIAS

- Mejía Sánchez, A. (2011). La formación de la identidad docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. México: BENM.
- Monroy Dávila, F. (2012). “Seguir la huella al estado embrionario de los cuerpos académicos en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Pretexto de indagación y posibilidades de reflexión”. En H. Rodríguez Vázquez y L. Primero Rivas (Comp.), *El conocimiento actual 1*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas - Red Internacional de Hermenéutica Educativa.
- Paz, O. (1989). *El peregrino es su patria*, “Nuevo mundo y conquista”. [Tomo I]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (1989). *El peregrino es su patria*, “Un mundo en otro”. [Tomo I]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porter, G. L. (2009). “Siete preguntas entre muchas preguntas sobre la recuperación de significado en el uso del lenguaje académico”, en L. E. Primero Rivas, *La educación hermenéutica para la Universidad Futura* (págs. 73-99). México: Plaza y Valdes-Red Internacional de Hermenéutica Educativa.

CAPÍTULO 4

UNA DOCENCIA CAPAZ DE INVESTIGARSE A SÍ MISMA. PREMISA PEDAGÓGICA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Yazmín Valeria Roldán Cervantes¹¹

La docencia es una práctica social que, sin dejar de conceder importancia a la raigambre teórica que le provee de pericia, implica una sensibilidad profundamente ética y humana, por encima de cualquier otra profesión. Además, requiere del develamiento de saberes complejos, útiles para conseguir su meta antropofilosófica más esencial, esto es, la formación del tipo de ser humano que requiere la realidad social para su transformación y cualificación. Lo cual parece, a juzgar por la creciente campaña de desacreditación a la educación pública y a las escuelas Normales, no haberle interesado en absoluto a la clase política que se ha alternado el gobierno de nuestro país en los últimos años. Tanto las fichas de siempre, como las de atavío azul, han arremetido con sus reformas fallidas en contra de los docentes y cualquier otro sujeto que les represente una amenaza para cumplir con las órdenes instituidas desde el centro de la camarilla neoliberal que se asume dueña del mundo.

Si bien, la docencia es primordialmente una práctica que pudiera entenderse por la actividad directa entre profesor y estudiantes, ambos están enmarcados en un contexto institucional que comporta

¹¹ Lic. en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Mtra. en Educación Básica (MEBI-BENM). Directora de escuela primaria pública en la Ciudad de México.

pautas de acción, —decididas en ese micro universo llamado escuela—, a partir de poner en común los referentes que orientan los procedimientos y la toma de decisiones. Sin embargo, el margen de tales acciones está precedido por un rumbo “educativo” definido desde un emporio económico muy poderoso que, en el caso de nuestro país, ha tenido bajo sus órdenes y control a la clase política durante los últimos años, quienes, aunque en su discurso acostumbran plantear lo contrario, en la práctica han arremetido contra la sociedad; cual jauría rabiosa que hunde sus fauces henchidas de corrupción, traición y mentira.

Es de todos sabido que la educación siempre ha sido un proyecto de Estado, y también, que sus finalidades y objetivos se han modificado de acuerdo con la perspectiva del gobierno en turno. Es así como ahora, después de años de lucha magisterial contra una muy criticada Reforma Educativa de corte empresarial, más que aprobada, impuesta en el sexenio *peñista*, se abre la posibilidad a un acuerdo educativo que busca incluir a todos los sectores y actores de la Educación.

Con el gobierno de la Cuarta Transformación llegan al art. 3º Constitucional, el enfoque humanista en la educación, aunado al ya conocido desarrollo integral y significativo, así como cambios sustanciales respecto a lo que se refiere a una educación con perspectiva de género, con énfasis en la educación física, artes (especialmente la música), filosofía y principios éticos, así como de la introducción de la educación sexual y reproductiva ya especificada como uno de los aspectos a desarrollar en el currículum de Educación Básica.

Quizá si se piensa solo en cuanto a contenidos, algunos podrían señalar que todo eso ya ha existido antes, y tendrán razón. Sin embargo, lo que se sucede cotidianamente en la escuela va más allá del pensamiento simple, que considera una transformación educativa basada exclusivamente en los contenidos. Se trata de transformar la realidad disforme que se ha acentuado en la sociedad con la com-

plicidad de una escuela acrítica y con una fuerza económica consumista que, incluso, a muchos docentes los ha convencido de la “inutilidad” de vivenciar principios éticos, filosóficos y pedagógicos que se expresen en una sociedad humana, solidaria y democrática.

Además, respecto de una educación laica, nacional, pública y gratuita, también podrían plantear que siempre ha sido así. De igual forma, habría que concederles la razón, no obstante, recordándoles que, a diferencia de los estilos de gobernanza de tinte conservador, la Cuarta Transformación asume que el Estado es directamente responsable de garantizar estos rubros; lo cual no fue así en el pasado reciente.

Por lo pronto, algo digno de enfatizar es el señalamiento de la Cuarta Transformación, indicativo de que, en tanto, todos los planes y programas de estudio serán responsabilidad del gobierno, éste “considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales” (SEP, 2019, p. 23). Lo que compromete al Estado a elaborarlos en conjunto con los propios docentes, acercándolos a contextos reales en los que se sucede la docencia.

De nuevo, las voces de algunos docentes seguramente se dejarán escuchar, indicando que el nuevo enfoque no ha sido claro en lo que espera de los docentes; dirán quizá que cada una de las acciones implementadas, —como en el caso del *Taller de Introducción a la Nueva Escuela Mexicana*—¹² han sido una enunciación de

¹² Estrategia llevada a cabo en las escuelas de educación básica del país, durante los primeros días del inicio del ciclo escolar 2018-2019. Dicha estrategia se ha desarrollado, desde la intencionalidad de que el magisterio mexicano conozca, domine, interprete y produzca conocimiento de su profesión, estableciendo como norte fundamental, la característica de humanismo en la educación, y por tanto, constituyendo su práctica educativa en el día a día, acorde al contexto y a los estudiantes bajo su responsabilidad. En este sentido, a partir de los videos proyectados durante las

buenos deseos con escasas orientaciones. Pero aquí no diremos que tienen razón, por el contrario, es importante hacerles saber que se están equivocando, dado que, quizá, acostumbrados a la imposición de reformas, modelos educativos, modelos curriculares y planes de estudio, no han advertido la oportunidad que la Cuarta Transformación les pone en sus manos. Es cierto, el nuevo modelo no está terminado, incluso, estaría bien asumir que simplemente no está; porque, esa situación, más que crisis, representa la apertura a la participación democrática de los docentes, tanto en su discusión, como en su diseño.

En consecuencia, al abrirse la posibilidad de que los docentes hagan suyo dicho modelo, podrán estar en oportunidad de renunciar a asumirse como simples operadores de proyectos diseñados a sus espaldas, y por ende, de potenciar el discurso que pondera la autonomía y capacidad de decisión por parte de los docentes, lo cual significa la libertad para construir una propia forma de ser docente, alejada de la predominante prescripción de convertir al profesor en un ejecutor-facilitador de programas, tal cual sucedía en las reformas anteriores, (2011-2017).

En este tenor, es comprensible que se manifiesten muchas inquietudes sobre lo que implica para la docencia de educación básica este nuevo acuerdo educativo. En especial, si advertimos que hasta hoy día, las escuelas están conformadas por docentes que durante

sesiones del taller, así como de acuerdo al documento guía para la elaboración del *Plan Escolar de Mejora Continua*, es necesario hacer énfasis en que la docencia de educación básica debe conocer al estudiante, para colocarlo en el centro del proceso educativo. En consecuencia, las características de cada estudiante y el respeto a la diferencia, serán aspectos clave para lograr la inclusión educativa. Para lo cual, se ha de partir de un diagnóstico extenso que permita conocer los diferentes ámbitos en que se desarrollan los alumnos, y con ello, cruzar los datos obtenidos con sus estilos de aprendizaje e indicadores de logro académico. Además, las expectativas de los estudiantes y los padres de familia serán de una importancia de primer orden en esta intención educativa. Con tales elementos, cada docente podrá realizar su intervención pedagógica, prestando siempre atención a las expectativas cognoscitivas, procedimentales y axiológicas de los estudiantes.

más de una década se han “orientado” desde medidas tecnocráticas. Docentes que, añorando la escuela que les ofrecía “certezas”, expresan su molestia, arguyendo la falta de guías con indicadores específicos para “aplicar” las nuevas disposiciones. Así las cosas, y seguros de que no son pocos los docentes que echan de menos la época en que la SEP ponía a disposición de las escuelas los avances programáticos con las secuencias didácticas ya planeadas, resulta importante delinear los rasgos sustanciales que, a nuestro juicio, corresponden al docente de la Nueva Escuela Mexicana:

1. Docentes humanistas, entendiendo el término humanismo como el desarrollo de valores éticos, de convivencia y de todas las capacidades y habilidades humanas del ser, a partir de salir al encuentro del Otro para construir saber y conocimiento en torno a los intereses y necesidades de los estudiantes y de la cualificación de nuestra sociedad.
2. Docentes investigadores, es decir, profesionales de la educación que reflexionen permanentemente acerca del contexto escolar, de las relaciones que se establecen en el mismo, de las necesidades y características de los estudiantes, así como de los factores externos que inciden en su educación y desarrollo.
3. Docentes con una creatividad e imaginación pedagógica, que se traduzcan en capacidad de decisión para seleccionar contenidos curriculares y estrategias significativas para los estudiantes.
4. Docentes con un alto sentido ético, necesario para materializar el proceso de regeneración del tejido social, haciendo comunidad, desde el interior de cada escuela de educación básica.

No hay que olvidar que el aprendizaje de excelencia se convierte en finalidad, pero tampoco, que el desarrollo humano se prioriza

como un objetivo integral, tendiente a que todo mexicano posea principios éticos, desde los cuales se valore y colabore con los demás. Para ambas intenciones educativas se requiere de la intervención puntual de un docente que conozca y reflexione acerca de su quehacer cotidiano y del contexto en que se desarrolla, revisándose a sí mismo en todo momento, preguntándose sobre el camino a seguir y el bienestar que traerá consigo a los estudiantes y a la nación.

Se trata, en todo caso, de un profesional de la praxis, animado por los principios filosóficos y pedagógicos articuladores de la NEM. Un docente que apueste siempre por su capacidad de intervenir pedagógicamente con los estudiantes en la *coformación*¹³ del aprendizaje. Situación factible en tanto que la docencia nunca ha estado exenta, sea el modelo educativo que sea, a que el docente se co-implique con sus estudiantes; incluso podría decirse que eso es inevitable.

Así pues, atendiendo dicho enfoque, resulta sustancial que, en cada acto docente en el marco de la NEM, lo atingente sea co-involucrarse con el Otro, no sólo como profesional de la educación sino como persona. En particular porque, como lo plantean Fierro y Fortoul:

Si bien un conjunto diverso de elementos y condiciones materiales, institucionales y políticas, pedagógicas y socioculturales están presentes en el trabajo docente, lo que lo diferencia es precisamente que se trata de una profesión de lo humano, que confronta con el otro y, por ende, consigo mismo. (2017, p. 25).

La esencia humana surge y se manifiesta en su subjetividad para crear un entramado complejo, que no se repite en ningún otro

¹³ Véase, en esta misma publicación, el capítulo 7: “*El enfoque de la coformación docente. Resignificando la docencia desde la escuela Normal*”, en el que su autor, Roberto Renato Jiménez Cabrera, realiza una interesante propuesta, ponderando las prácticas que implican el apoyo mutuo como garante para favorecer los procesos educativos.

lugar, en ningún otro tiempo; como huella digital, es único. Por lo tanto, si bien existen elementos y atributos de la docencia que se encuentran presentes en nuestra profesión, debido al carácter institucional y de Estado que se le atribuye, es lo *Humano* lo que acontece en el terreno de lo único.

Y es justamente en lo irrepetible en donde radica la principal intencionalidad educativa que enarbola la Nueva Escuela Mexicana, esto es, privilegiar una educación a partir de un enfoque humanista, en el que la tarea primordial de la escuela sea el desarrollo del ser, es decir, en la que las personas involucradas establezcan una práctica dialógica desde la cual, no obstante, los puntos de vista e intereses diferentes, se asegure el intercambio respetuoso y enriquecedor del Otro. Una educación donde se ejerza la convivencia con apego a valores éticos y con miras al bien común.

Luego entonces, el principal obstáculo será romper con las prácticas que ya se han asentado en el desempeño docente cotidiano. Por ello, es necesario asumir que los docentes poseen los conocimientos y capacidades para lograr realizar los ambiciosos cambios que requiere la NEM; siempre y cuando, se establezca como premisa de dicha transformación, la interpelación crítica, dialógica y propositiva de toda práctica docente.

RECUPERAR LA EXPERIENCIA QUE NOS HACE SER; EL RETO
DE LA INVESTIDURA INVESTIGATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE
EN EL CONTEXTO DE LA NEM

Si bien, los estudiantes deben estar al centro de la educación, ésta sólo será posible a través de la transformación de la docencia, efectuada por los propios profesores, por lo cual es indispensable que se empiece por mirar al docente en su condición singular, como persona y profesionista; además de reconocer su actividad como situada, es decir, enmarcada en un contexto determinado.

En esta tarea, la capacidad de la docencia, respecto de investigarse a sí misma, representa un recurso viable para indagar sobre los “saberes docentes” y el “saber ser docente”, necesarios para identificar elementos fundamentales que contribuyan a concretar la Nueva Escuela Mexicana que la sociedad demanda en estos tiempos de transformación; lo cual ha de conseguirse precisamente, desde la tradición, experiencia y saberes de los propios docentes, y no desde las acostumbradas sugerencias de organismos internacionales, institutos evaluadores, reformas educativas fallidas o cualquier otro embuste propagado por agencias diseñadas *expreso* para dar gusto a la codicia neoliberal, a través de dismantelar los derechos fundamentales de los ciudadanos, entre ellos, el de la educación pública.

Cada docente es un ser humano que, al igual que el Otro (estudiante, compañero, padre de familia), es un sujeto con expectativas propias y con expectativas depositadas en la persona y función de los sujetos que conforman su realidad social. Además, cada sujeto de la comunidad escolar es poseedor de una historia personal y familiar que lo hacen “ser como es” y responder de forma determinada en los planos personal, social y profesional. Rasgos sin los cuales no es posible entender el posicionamiento presente al ejercer su profesión y cuestionarse sobre el efecto de la misma.

De tal forma que, resulta de suma importancia que la NEM cuente con docentes con habilidades para identificar, primero, quién es él como persona frente al grupo, qué lo inspira a ser profesor, cuál es su compromiso con sus estudiantes, qué aspectos le gustan de su profesión, cuáles son aquellos eventos que lo desestabilizan y sacan de sus “casillas”. Así, apoyado en este ejercicio de “autoanálisis investigativo”, muy probablemente encontrará eco en características descubiertas en su persona por sus pares; mismas que entre otras, pudieran ser, el fastidio generalizado de la carga administrativa, la recurrente acción de estudiantes que se niegan a seguir normas de convivencia, la frustración de no poder defenderse ante insultos

de padres de familia, la alegría ante un logro de sus estudiantes, el cansancio de fin de cursos, sólo por citar algunos.

Pensar lo posible a partir de lo presente, esto es, pensar la transformación de la práctica docente desde la experiencia puesta en juego en el día a día, es una meta que se vislumbra deseable. En especial porque la condición ontológica del ser docente, constituye un referente de conocimiento sobre su propia persona y también de su labor; un saber útil para establecer nuevas metas que apunten a su rumbo deontológico, es decir, al deber ser que se sucede en el entramado de intersubjetividades en el que convergen las particularidades de la práctica docente sucedidas en la escuela que les aglutina. Desde tales derroteros, el docente de la NEM ha de asumirse como investigador de su propia práctica en un entorno socio educativo de primera mano, constituido por el universo simbólico en el que realiza su tarea cotidiana.

En un contexto hermenéutico analógico esto significa poner en acto la *sutileza*, en tanto dispositivo sustancial para formar el juicio y el carácter; así mismo, implica actuar con *proporcionalidad* en el desarrollo de una docencia humanista que sea capaz de investigarse a sí misma.

En otras palabras, se requiere de ejercer el “arte y ciencia de interpretar textos, entendiendo por textos aquellos que van más allá de la palabra y el enunciado” (Beuchot, 2010, p. 23), es decir, colocar la mirada hacia la propia práctica —*texto actuado*—, más no sólo como ejecutores de un programa, sino como actores e intérpretes de una realidad que, si bien, es producida de forma colectiva, la reflexión permanente sobre el propio hacer puede orientar las metas comunes a partir de un ejercicio autocrítico individual.

En este sentido, el docente es un agente clave para motivar la transformación en su comunidad educativa, en virtud de su experiencia personal y profesional que, en conjunto, le conducen a un *ser y estar* de una manera determinada como profesionista reflexivo. Por ende, ha de considerar que:

Reflexionar sobre la práctica docente implica considerar que *estar, vivir y transformar* la escuela, son enclaves fundamentales en una filosofía o cosmovisión educativa ubicada en la necesaria tarea que nos invita a *ser, estar, vivir y transformar el mundo, la vida y la historia*” (Monroy Dávila, 2016, p. 100).

La reflexión ha de comenzar por el docente, ya que sus saberes, compromiso y afectos, constituyen el fondo humano y ético que da sentido a los textos —escritos, hablados, actuados— que produce. Entonces, si cada docente logra desentrañar los componentes no obvios que orientan el acontecer de su práctica, contextualizando cada suceso, estará en posibilidad de elaborar interpretaciones útiles para nombrar, conocer y reformular su práctica, a bien de dimensionarla con un enfoque humano y un actuar ético, los cuales, redunden en una regeneración colectiva de los procesos educativos y de la forma de relacionarse con los otros, buscando siempre el bien común. Tal como advierte Monroy Dávila, cuando plantea que:

El acto interpretativo en tanto que es un elemento importante en el contexto educativo, encarna en sí una condición pedagógica, pues no solamente se interpretan los procesos (textos) de la práctica docente para reflexionar sobre ellos o para elaborar informes sobre su estado, sino para intervenir práctica y provechosamente en ellos. (2016, p. 112).

Lo cual significa que el docente, posicionado en la investigación educativa, ha de indagarse a sí mismo, esto es, interpelar su propia práctica con la intención de cualificarla, en un primer momento, a través de una autocrítica, que le brinde elementos para, posteriormente, establecer un intercambio dialógico con sus pares. Dichas acciones permitirán visibilizar las peculiaridades con las que la docencia contribuye a la formación de los estudiantes.

En el marco de la NEM, investirse como docente investigador implica un diálogo sostenido para compartir las experiencias, a bien de obtener un mosaico de referencias pedagógicas. Sobre todo, porque:

En el campo pedagógico, la palabra experiencia nos remite a dos referentes: el decir y el hacer. La experiencia no es de todos, sino de alguien en particular que al socializarla cobra relevancia y se re-aprende en ese ámbito colectivo, para volverse otra vez experiencia particular... La experiencia es la que nos hace ser, pensar, reflexionar, lo que da sentido al actuar. (Chona Portillo, 2016, p. 130).

Es así que, a manera de espiral, la multiplicidad de elementos que componen la actividad docente, obliga a cuestionarse acerca de aquello que incide en el éxito o fracaso de ésta; primero desde la propia autocrítica, luego desde la ponderación colectiva de la misma y, por último, dado que nuestro decir y hacer están siempre acompañados por el saber de otros; con la apropiación de los elementos sustanciales para su cualificación.

A MANERA DE CIERRE

Resulta perentorio dejar de asumir a la docencia como una actividad aislada, esto es separada de la experiencia colectiva y de la transformación social. Así mismo, dejar de actuar como el docente del “aula cerrada”, lo cual conlleva a un cambio de visión de un sistema que predicaba la competencia a otro que enaltece la participación, la democracia y la inclusión.

En síntesis, en tanto el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana no puede ni debe asumirse como un proyecto consumado, lo atingente para los docentes es tomar como oportunidad lo que muchos han entendido como crisis irremediable. Lo cual implica

ser partícipes de una oportunidad histórica inmejorable para la construcción de una nación más justa para todos.

REFERENCIAS

- Beuchot, M. (2010). *Tratado de Hermenéutica analógica. hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, D.F. Facultad de Filosofía y Letras: Itaca.
- Chona Portillo, J. A. (2016). “La investigaxión narrativa, un dispositivo para comprender la complejidad del aula y la transformación de la práctica educativa en docentes de educación básica”, en Monroy Dávila, F. *Temas de Formación docente. Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ciudad de México: SM.
- Monroy Dávila, F. (2016). “La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación”, en Monroy Dávila, F. (coord.). *Temas de Formación Docente. Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.
- SEP. (agosto de 2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación*. México: SEP.

CAPÍTULO 5 INQUIETUDES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA BENM¹⁴

Rocío Mercado Bautista¹⁵

Resulta complejo asumirse como docente investigador cuando en el proceso de formación como profesionales de la educación, acaecido en las escuelas Normales —u otras instituciones de educación superior— sus docentes no estilan insistir en desarrollar habilidades para cuestionar el porqué de las cosas.

Cuando esto sucede, a menudo se dan por hecho muchas situaciones que acontecen en las aulas de las escuelas primarias, y se asume que el ejercicio de la docencia siempre ha sido así y que, por ende, pretender cambiarlo o hacer propuestas de mejora pareciera un evento efímero que solo florece en la mente de aquellos intelectuales que producen textos especializados en la educación. Incluso, sus aportaciones, lejos de relacionarlas con las interacciones que día a día se suceden en el ejercicio de la práctica docente, suelen ser

¹⁴ Esta comunicación recupera planteamientos centrales que su autora construyó a partir de su tesis de investigación titulada: “Los márgenes de la democracia en la escuela primaria actual”. Con esta investigación, asesorada por docentes integrantes del grupo de investigación: Hermenéutica y educación, de la BENM, obtuvo su título profesional en julio de 2019.

¹⁵ Lic. en Educación Primaria, por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Profesora de escuela primaria pública en la Ciudad de México. Estudiante en la Maestría en Administración, Gestión y Desarrollo de la Educación; impartida en la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

consideradas como aportaciones teóricas descontextualizadas, esto es, alejadas de la realidad.

Pareciera que es más fácil realizar afirmaciones sin sustento que cuestionar el qué, el cómo, y el porqué de las dificultades de los retos de ese complejo ejercicio de la docencia, o bien, del proceso enseñanza-aprendizaje.

El panorama descrito puede asociarse con los usos y costumbres de la docencia en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), donde la *rutina*¹⁶ que se concreta en recibir y reproducir el conocimiento, no sólo se niega a desaparecer, sino que distingue a los docentes en formación como sujetos pasivos, cuya capacidad de asombro se encuentra en una especie de *stand by*, confinando —con la complacencia de los profesores de la institución— al ostracismo la posibilidad de asumirnos como sujetos críticos.

Para cualquier estudiante que se inicia en la tarea de considerarse como sujeto investigador, el proceso de problematizar un tema de interés, con la finalidad de transformarlo en tema de investigación, en el afán de construir un objeto de estudio, va presentando una serie de complejidades. Para Pérez Martínez, la tarea de la investigación, en las escuelas Normales tiene ciertas peculiaridades:

Como estudiantes normalistas nos allegamos a esta gigantesca tarea desde un contexto académico en el que priva la ausencia de elementos teóricos, metodológicos y técnicos que nos pudieran representar un apoyo para conseguir avanzar en nuestro empeño. No es nada raro, la mejor de las veces, ser parte de una formación técnico instrumental, [*en la que*] los “catedráticos” de la Normal, se distinguen por una apatía creciente en torno de darle un lugar predominante a la investigación

¹⁶ En este contexto, las expectativas de los estudiantes no reclaman una formación en la investigación educativa, sino una capacitación técnica, que aun cuando puede ser parte de sus funciones docentes, no da cuenta de que la formación gire en torno de la consolidación de un posicionamiento crítico.

educativa. Es común, en este contexto, que a los maestros en formación nos convoquen a aprender cantos; a hacer manualidades; a desarrollar juegos; a “repartirnos” los temas de la asignatura y exponer de manera acrítica cada clase y, sobre todo, a rellenar y presentar con carácter de urgente, formatos de planificación para las jornadas de práctica docente... Así llegamos al séptimo semestre y nos encontramos con la urgente obligación de realizar un documento de investigación para poder obtener el título profesional. Sin embargo, en ese momento nos preguntamos: ¿qué es investigación? ¿cuáles de nuestros docentes son investigadores? ¿qué publican? ¿dónde investigan? (Pérez Martínez, 2017, pp. 192-193).

Es comprensible entonces que, en el contexto de las escuelas normales, definir un problema, recuperar lo que otros han escrito al respecto, fundamentar de manera teórica y hacer uso de metodologías investigativas que brindan la oportunidad de realizar interpretaciones y análisis; no son para nada, tareas sencillas. Situación preocupante en tanto que dichas habilidades de indagación son los constructores principales de cualquier proyecto de investigación.

Cuando esto sucede, quienes se forman como docentes acostumburan acercarse a diversas fuentes con la ilusión de encontrar la receta exacta para construir un proyecto de tesis, cuando en la realidad ésta no existe.

Transitar por el camino incierto de la construcción de un objeto de estudio, no tiene que ser un viaje en solitario; por el contrario, se requiere de un acompañamiento permanente y comprometido del asesor de tesis (o la modalidad de titulación elegida), como garante de contar con la oportunidad de arribar al conflicto; hacer crecer la duda; convertir en algo cotidiano el cuestionar; e inclusive, regresar las veces que sea necesario al punto inicial para volver a plantear el problema, o bien, para hacer cambios a la idea principal que albergaba ese interés inicial.

De tal forma que, durante el periodo de formación como docente, cada estudiante ha de posicionarse distinto a un receptor

envuelto en la pasividad, dado que esta forma de asumir la formación no permite apropiarse críticamente de la realidad que se vive en las aulas.

La forma de transitar el camino de la investigación educativa en la escuela Normal debe privilegiar una reflexión que invite a la problematización, esto es, a generar cuestionamientos que promuevan la investigación. Sin embargo, en la BENM se estila “escoger” los temas que están más enfocados por el lado de la intervención didáctica, centrados en ciertas asignaturas (español, matemáticas y educación artística), en los alumnos o las intervenciones de los otros docentes; la mayoría de las veces, sin reparar en lo importante de realizar un ejercicio crítico reflexivo de la propia docencia de quien investiga, es decir, centrar la heurística en el sujeto que investiga y se cuestiona, a bien de que, en el ejercicio de construcción de su propia docencia, puedan encontrar respuestas que les permitan comprender el complejo círculo que encierra la educación, partiendo desde su propia experiencia y no de enjuiciar la docencia de los otros.

Con estas reflexiones iniciales, es posible pensar en una manera crítica de enseñar y practicar la investigación educativa en la BENM; una forma de hacer investigación que redunde en que los egresados, una vez que se ubiquen como docentes de la escuela primaria, busquen que la sociedad los valore con alto merecimiento y, por ende, dejen de guardar tanto silencio ante las vejaciones contractuales, sociales, económicas, culturales, de las que suelen ser objeto.

En este sentido, a través de una formación docente de contextura crítica en virtud de las habilidades de investigador educativo, el egresado de la BENM tendrá, por convencimiento y derecho pleno, la oportunidad de sumarse a la lucha por sus derechos y de terminar con la inercia de aplaudir —y dar su voto— al agente político que le derrumba su bienestar y le diseña un traje a la medida de su pasividad.

Se trata de posicionar al docente egresado de la BENM, desde un discurso y acción educativa plagada de elementos críticos que

doten de credibilidad y autoridad a la profesión docente, y con ello, contribuyan a desdibujar la opinión irresponsable y propia de estos tiempos de algidez neoliberal, respecto de que los maestros no realizan una necesaria, invaluable e impostergable contribución a la dignificación de la vida humana.

Lo cual es posible porque, de acuerdo con Monroy Dávila (2016), si bien, realizar una reflexión de nuestra propia docencia no es una tarea sencilla ya que “cada docente es dueño de una historia personal que día a día va moldeando su acción con el conjunto de necesidades, sueños, inquietudes, miedos, prejuicios, expectativas, motivaciones y deseos que le caracterizan” (p. 101); reflexionar sobre la propia práctica docente implica considerar que estar, vivir y transformar la docencia es un proceso que requiere de entender a la escuela más allá del espacio de certeza y seguridad que ostentó en el pasado; por el contrario, hay que comprenderla como un entramado en el que se suceden de manera permanente la incertidumbre, la desconfianza y la complejidad.

LA PRÁCTICA DE LA DOCENCIA DE LA BENM
COMO EJE ESTRUCTURADOR DE LA DIDÁCTICA
DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La práctica docente carente de propósitos y objetivos orientados a la conformación de un saber-hacer crítico sobre la investigación educativa, suele derivar en un discurso que se pronuncia por “ser un simple reproductor de conocimientos adquiridos, de formas de participación ya trilladas, de estructuras de intercomunicación caducas, antes que constructor de nuevas formas de trabajo” (Primero Rivas, 1999, p. 46).

Dicha forma de enseñanza se distingue por promover un uso excesivo de material impreso bajado de internet, lo cual sitúa al docente en formación como un mero ejecutor de actividades previamente di-

señadas por otros y donde la reflexión teórica es un elemento ausente tanto en las sesiones de clase, como en las correspondientes jornadas de práctica llevadas a cabo en las escuelas primarias públicas.

En consecuencia, los márgenes de la búsqueda de un discurso a favor de resignificar la docencia como un espacio potenciador de la investigación educativa en donde se privilegie la libertad, creatividad y autonomía, supone abandonar desde los primeros semestres, la dinámica de simulación y desapego a los elementos teórico metodológicos que parecen operar sin reparo alguno en la docencia normalista.

Lo cual se hace visible desde el momento en que algunos “catedráticos” de la BENM sostienen en sus clases que *independientemente de lo que se planea y cómo se planea, lo que cuenta al final es la capacidad para controlar al grupo, esto es, tener a los alumnos ocupados y que no hagan desorden en el aula.*

De tal suerte que, promover una docencia como una práctica crítica, requiere de una profunda transformación interdisciplinar, que promueva la motivación intrínseca respecto de la investigación educativa, capaz de situar al estudiante en un escenario reflexivo permanente que le lleve a problematizar cualquier situación o punto crítico que se suceda en su intervención didáctica cotidiana. En la escuela Normal, planear desde estas características, implica involucrar conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos articulados desde los principios de diversas disciplinas; práctica que en las clases de los docentes titulares de la BENM suele estar ausente, dado que con su accionar, muy poco remiten a una búsqueda permanente “entre la tradición pedagógica acumulada por el centro y la necesidad cambiante de ir modificándolo con el paso del tiempo” (Carbonell, 2014, p. 82).

Es común también, en la BENM, que después de participar en alguna jornada de intervención en las escuelas primarias, los maestros formadores de docentes soliciten a los docentes en formación una participación activa frente a los demás compañeros de grupo,

a bien de que, durante la clase, expresen de forma verbal su experiencia en la escuela primaria.

Muchas de las expresiones que ahí se manifiestan, se asemejan a un estado de catarsis impregnado de halagos y elogios hacia una intervención que se autodenomina como “*perfecta*”; en la que nunca se manifiesta de forma crítica reflexiva el papel desempeñado, es decir, se trata de una mera opinión que no muestra interés alguno en problematizar la docencia y, por tanto, el problema sigue velado ante el deleite de los “académicos” de la BENM.

Por ello, la docencia de los formadores de docentes tiene que ser entendida como una construcción cultural que requiere de reflexionar sobre el impacto que su trayecto ha trasladado históricamente tanto al proceso de la investigación educativa, como al de la enseñanza aprendizaje.

En especial, porque la docencia que ignora la mirada interdisciplinar, aun cuando pudiera nutrirse de distintas disciplinas y efectuar sus desarrollos a partir de reflexionar respecto de la intervención en el aula, requiere de analizar los fundamentos conceptuales de los procesos de enseñanza. Sobre todo, para evitar que la didáctica derive en una limitada propuesta tecnicista. (Díaz Barriga, 2005, p. 14).

Además, el docente —de escuela normal o primaria— necesita autonomía y criterio amplio para poder hacer uso de un currículo flexible que beneficie al colectivo escolar. De lo contrario, si el docente no sabe aprovechar la autonomía, convierte a sus estudiantes en dependientes de una orden o una instrucción que determina mecánicamente qué hacer y cómo hacerlo. Parámetros que dificultan el logro de la autonomía, de la cual se pueden perfilar renovadas formas de reflexionar e intervenir en las aulas escolares. En el caso de los docentes en formación es necesaria una actitud más activa, pues ellos tienen en sus manos la posibilidad de revertir la inercia de una docencia anquilosada, por una donde se distingan por la fundamentación que hacen de su práctica docente, confiando en su sólida formación en la investigación educativa.

Por consiguiente, de acuerdo con Monroy Dávila, todo docente debe hacer a un lado esa actitud pasiva que conduce a olvidar, confundir y tergiversar aspectos o conocimientos aprendidos en clases; dado que, para los docentes, la capacidad que tienen respecto del conocimiento de la asignatura, curso o contenido específico inherentes a su labor profesional y al conocimiento profundo de las características de los educandos y de las especificidades del espacio habilitado para llevar a cabo la tarea de la formación, constituye el cuerpo teórico metodológico y técnico de una práctica educativa fincada en la mejora de los procesos de la formación humana y, en específico, de los procesos educativos efectuados en los contextos escolares. Situación de importancia nodal en estos tiempos de sesgo trágico en los que la incertidumbre nos coloca tanto a profesores en formación y en servicio, como a los académicos que los forman o han formado como tales— en los archipiélagos de los que nos habla Morín (2001), a saber, en esos reducidos y resbalosos espacios de certeza difuminados en un océano de incertidumbre. (2011, p. 29).

Es cierto que la formación normalista ha sido seriamente cuestionada y criticada en los últimos años, e incluso, que ha estado en riesgo de desaparecer. Escenario que hace necesario —tanto en los catedráticos como en los docentes en formación—, potenciar una formación más humana, que se distinga por un compromiso ético con el cual reflexionar los temas educativos, partiendo del propio actuar y con la firme intención de no caer en esa docencia quemada, es decir, en ese galimatías que se sucede cuando el docente se desempeña sumergido en un malestar de la profesión que le impide enfrentar los cambios y la transformación en la escuela, (Carbonell, 2014, p. 35).

NOTAS FINALES

En estos momentos, en donde se busca la transformación del normalismo; en donde se pretende construir una renovada, humana,

solidaria, ética y crítica formación del docente normalista, la docencia debe de ser investigada y analizada por quien la ejerce y no por quien, arropado en la simpleza, se preocupa de hacer conjeturas insolventes. El normalismo debe de ser transformado para potencializar a los sujetos que forma, más no para limitarlos, no para someterlos, no para formarlos como reproductores de las viejas prácticas que descansan en la inercia y la rutina.

Así también, resulta importante terminar con la ausencia del interés en la investigación educativa que se palpa en la BENM, en tanto sus académicos consideran a los estudiantes como operadores instrumentalistas de actividades y estrategias acríticas y descontextualizadas, rayando incluso en una didáctica prioritariamente *infantilizada*¹⁷ y por consiguiente, alejada de los contextos donde se desenvuelven los docentes en formación; a quienes de paso, no toman en cuenta a sus estudiantes como sujetos activos y centrales en su propia formación.

La ausencia de un espíritu heurístico también se debe erradicar de los contextos de la planeación y desarrollo de las propuestas de intervención con las que se acude a realizar las correspondientes jornadas de práctica en las escuelas primarias públicas; pues hasta ahora, se les ha utilizado como un instrumento que sólo aborda contenidos curriculares carentes de significado tanto para los formadores de docentes, los docentes en formación, y por supuesto, para los estudiantes de la escuela primaria.

Finalmente, la estructura directiva de la BENM debe presentar un cambio significativo tanto en su saber-hacer cotidiano como en sus formas de concebir la formación docente. En este sentido,

¹⁷ Véase el texto: Torres Santomé, J. (2012). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata. Especialmente su segundo capítulo: “La finalidad de los contenidos escolares. Intervenciones curriculares inadecuadas”, donde su autor realiza una interesante y fundamentada crítica a formas de enseñanza anquilosadas, tergiversadas o sencillamente caducas e insensibles a la formación humana en sentido amplio.

muy probablemente la resistencia a la investigación educativa y los juegos de simulación propios de la práctica docente que se suceden entre los académicos de la BENM, son muestras del rechazo a las propuestas o imposiciones que la forma de gobierno suele solapar o impulsar, las cuales, lejos de fomentar la participación activa y el sentido de pertenencia de los docentes a la comunidad normalista, pueden resultar en la división y antagonismo entre equipos de trabajo.

REFERENCIAS

- Carbonell, J. (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *Didáctica y currículum*, [ed. corregida y aumentada]. México: Paidós.
- Monroy Dávila, F. (2016). “La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación”, en Monroy Dávila F. (coord.). *Temas de Formación Docente: Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.
- Monroy Dávila, F. (2011). “La práctica docente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros: ¿pedagogía o didáctica? Deslindes y contigüidades; visos de una lectura hermenéutico-analógica”, en Primero Rivas y Monroy Dávila, F. (coords.). *Hermenéutica y pedagogía para la formación humana en una época incierta*. México: Editorial Torres Asociados/RIHE/SEDEREC.
- Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Ediciones Unesco-Correo de la Unesco.
- Pérez Martínez, G. (2017). “¿Es posible construir un objeto de investigación en la cotidianidad normalista?”, en Chona Portillo, J., y Monroy Dávila, F. (coords.). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*. México: Gobierno de Baja California Sur.

- Primero Rivas y Monroy Dávila, F. (2011). *Hermenéutica y Pedagogía para la formación humana en una época incierta*. México: Editorial Torres Asociados.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

CAPÍTULO 6

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA BENM. HORIZONTES DE COMPLEJIDAD

María de Lourdes Gómez Alarcón¹⁸

La docencia es un fenómeno complejo, es decir, es una práctica donde confluyen una serie de elementos conceptuales, prácticos y experienciales; supeditados a un contexto histórico afectado por las políticas gubernamentales; de donde surgen, la mayoría de las veces impuestas, las llamadas reformas —económicas, laborales, energéticas, educativas—, las cuales modifican de manera directa las condiciones de vida del entorno social, y por supuesto, las condiciones de las instituciones avocadas a la formación docente. En particular, en lo que concierne a sus recursos —humanos, materiales y financieros—, lo cual, de paso, modifica las expectativas de los distintos actores educativos —docentes, autoridades, padres de familia, alumnos y sociedad—.

En este contexto, los docentes tienen ante sí, el reto de aprender a mirar todas las aristas del tiempo, lugar y circunstancias donde realizan su actividad pedagógica. Deben, además, reconocerse a partir de su propia historia como sujetos y actores de trascendencia social. Desde tales coordenadas se dan a la tarea de aproximarse a la realidad en la que están inmersos. Lo que puede llevarles, si así lo deciden, a sistematizar sus experiencias, para ser sujetos conscientes, críticos, comprometidos, participativos, democráticos, e inte-

¹⁸ Profesora investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ciudad de México.

resados en aportar sus saberes para coadyuvar a que los estudiantes bajo su responsabilidad, cuenten con elementos para enfrentar satisfactoriamente los eventos de la sociedad cambiante en la que se ubican; todo ello, desde la intencionalidad por contribuir a la construcción de un mundo mejor.

Luego entonces, para comprender la realidad en la que se sucede la docencia, se requiere echar mano del deseo y la sensibilidad, útiles para observar y elegir un ángulo que permita su sistematización y entendimiento, a bien de documentar y problematizar, a la luz de referentes históricos, cada una de sus acciones.

Para Pla, en relación con la recuperación de los saberes propios de una práctica social, como la docente, se requiere:

Aprender a mirar, significa [...] aprender a ordenar el conjunto de variables que interaccionan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a diferenciar lo singular de lo frecuente, los diversos tipos de intervenciones. Así, se llega a entender qué tipos de éstas favorecen mejor el modelo de aprendizaje que se persigue. Aprender a mirar permite, en fin rehacer el camino efectuado. (1988, p. 57).

Resulta entonces, muy necesario, como señala Morín, (2007), desarrollar un pensamiento complejo que no trate de encontrar soluciones fáciles; pues de lo contrario, se daría lugar a un pensamiento simple, caracterizado por evitar realizar análisis críticos. Para desarrollarlo en el contexto de la docencia, se ha de tener en cuenta, como bien apunta el autor referido, la capacidad de ejercitarse en un pensamiento capaz de dialogar, de negociar, con lo real; dado que, no es posible aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir.

Entonces, un docente ha de aprender a mirar en forma multidimensional, buscar el desarrollo de un pensamiento reflexivo, esto es, abierto, autocrítico y dirigido a sostener un diálogo plural y responsable, desde el cual, ante toda intención educativa, considere que:

Las formas de ser maestro se pueden contemplar desde distintas miradas; desde su función propiamente dicha, el papel que tiene en las diferentes actividades educativas, o también desde la dimensión personal de quienes encarnan en la profesión docente, y las cuitas que lo llevan a decidir quedarse con este cometido. Contemplamos aquí al maestro en su dimensión personal con una historia individual, que refiere una manera singular de ver la vida, una escala de valores y una forma de resolver los problemas cotidianos, todo esto se ve reflejado en su actividad cotidiana; y da cuenta de la formación de la identidad del docente (Correa Soto, 2017, p. 140).

La docencia es la única profesión en la que quienes se han formado, o bien aspiran a formarse en ese campo, han tenido ya la oportunidad de vivenciarla en las escuelas donde han desarrollado su trayecto educativo. Dicho de otro modo, cuentan con trayectorias escolares en diversos niveles educativos, donde han vivido un cúmulo de experiencias que generalmente influyen en la elección profesional.

En consecuencia, en tanto el sujeto ha internalizado ya un tipo específico de docencia, la formación profesional que se desarrolla en las escuelas Normales tiene el compromiso de considerar ese hecho trascendental para quienes se forman como docentes, lo cual implica el reto de conceder, con detenimiento, la reflexión sobre la historia que precede al sujeto de la formación docente. En especial, para reconocer las prácticas que se desean impulsar; el tipo de profesor que se desea formar y, los elementos curriculares necesarios para lograrlo.

Es tal la complejidad de la docencia, que ahí radica su trascendencia para la formación humana en sentido amplio; aun cuando en algunas personas prevalezca la idea de que ser maestro es una tarea sencilla que garantiza, con facilidad y rapidez, un trabajo seguro. Esto último, impulsado por los discursos políticos de trazo *conservador*, propios de las formas de gobierno de los últimos años.

Dichas estructuras gubernamentales, intentaron “convencer” a la sociedad respecto de que la formación docente en las escuelas Normales, no era garante para desarrollar con éxito la tarea educativa nacional, y por tanto, cualquier profesionista podía ingresar al servicio profesional docente, esto es, que cualquiera que contara con el grado de licenciatura podía estar frente a un grupo de educación básica, con el simple hecho de acreditar un examen. Sin embargo, en el supuesto de que cualquier profesionista, por el simple hecho de tener un título universitario, se pudiera desempeñar como docente, hay que considerar que tal pretensión no es, para nada, garante de contar con:

Las bases respecto a lo que implica el trabajo de docencia y menos aún, llevar a cabo eso que convierte a la docencia en una profesión: el que sea capaz de investigarse a sí misma, que sea capaz de construir elementos de autoconciencia para ir abriendo sus posibilidades, sobre todo en tiempos complicados para toda la población, para todas las profesiones, pero específicamente para la profesión docente. (Meneses, 2017, pp. 29-30).

Así las cosas, la docencia implica saberes especializados, cuyo lugar de apropiación se ubica, por excelencia, en las escuelas Normales, en tanto instituciones que han asumido y demostrado con creces su trascendencia histórica en la formación docente. De aquí que las escuelas Normales, no deben, bajo ninguna circunstancia, olvidar que la educación es un bien público y la escuela “una institución perteneciente a la sociedad civil. En otras palabras, ya no puede limitarse a ser una pieza más dentro de una aplanadora económica que aniquila los frágiles vínculos de la solidaridad humana”. (Carneiro, 1996, p. 243).

De lo contrario, la formación docente, de manera análoga a las políticas de corte conservador, estaría reproduciendo un peligroso escenario, desde el cual, al docente se le seguiría construyendo una

identidad de empleado [útil para asumir] una actitud servil y acrítica ante la autoridad, [en vez de privilegiar] una responsabilidad profesional. (Díaz Barriga, 2019)¹⁹.

Situación aberrante que ya se ha enquistado en el imaginario social, dado que, en las últimas décadas se ha venido realizando una campaña sistemática de descalificación a la profesión docente, entre otras cosas, intentando colocarla en un nivel operario de los planes y programas de estudio y, a la vez, alejándola de su condición de profesión de estado. Asimismo, se ha insistido en denostar la imagen del docente, arguyendo, de manera irrisible, su supuesta falta de compromiso y sus vínculos con viejas prácticas clientelares y de venta de plazas; prácticas que, dicho sea de paso, y además, de todos sabido, no solo han sido establecidas y fomentadas por el binomio Gobierno-SNTE, con el propósito de ejercer control y obtener beneficios mutuos, sino que, con un afán oportunista, se colgaron de la lucha magisterial democrática para desacreditarla y agenciarse sus logros.

Lo anterior, se puede evidenciar con la reducción del número de aspirantes a ingresar a las escuelas Normales de la Ciudad de México, como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la Escuela Normal Superior de México (ENSM y la Escuela Normal de Especialización (ENE). Sin embargo, es importante considerar que la mayoría de quienes ingresan actualmente a las escuelas Normales, son sujetos que cuentan con un deseo genuino de convertirse en docentes y, así, junto a quienes aún creen que es algo sencillo y

¹⁹ Lo referido tuvo lugar en un foro organizado por el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IIISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el día 6 de marzo de 2019; donde Ángel Díaz Barriga al analizar la propuesta actual de reforma educativa, expuso que a nivel internacional se discuten tres tópicos: profesión docente, el papel de la práctica en la formación y la necesidad de reestructurar contenidos pedagógicos y disciplinares de los planes de estudio; además de plantear, en el caso de nuestro país, el cuestionamiento respecto de hasta dónde las escuelas normales pueden estar en libertad de estructurar sus propios planes de estudios.

fácil, descubren la enorme complejidad que entraña el ejercicio profesional magisterial.

EL CLIMA DE LA VIDA ACADÉMICA EN LA BENM;
REFLEXIONES PARA SU CUALIFICACIÓN

De inicio, es factible señalar que el panorama actual de la formación inicial de docentes resulta complicado por el grave deterioro que sufren las escuelas normales públicas en la Ciudad de México, debido, tanto a la política de inanición a la que han estado sometidas, como al escaso interés mostrado por la gestión escolar y su profesorado, en torno a establecer formas de comunicación dialógicas, éticas, humanas, participativas. Inclusive, en el caso de la BENM, más que una comunidad docente que avance en un frente común hacia la cualificación de la formación docente, lo que acontece con mucha frecuencia es una serie de enfrentamientos, colectivos y/o individuales:

Que colocan en el ojo del huracán la moral de los académicos que en ellas participan. Tales disputas originan que los académicos se enfrenten entre sí por el afán de obtener reconocimiento [para sí mismos o para su grupo ideológico, académico o político], antes que actuar en un frente común orientado a la mejora de los procesos educativos. (Monroy Dávila, 2012, p. 186).

Rasgos que expresan un clima de la vida académica de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros que bien se puede asociar al predominio de una gestión excluyente que estila “dirigir” la escuela desde una visión autoritaria que, envalentonada por la adulación de sus huestes *conservadoras*, se cierra ante las propuestas que apunten a generar una transformación dinámica y atenta a superar el desánimo y la indiferencia vigente. En consecuencia, dicha forma

de gobierno debe cambiar de manera perentoria, dado que, “una gestión convertida en una corte palaciega, con influencias rasputinianas, favoritismos, intrigas y veleidades; [encarna] una especie de absolutismo que niega cualquier proyecto institucional con carácter participativo. (Rendón Esparza, 2016, pp. 159-160).

Al respecto y, reconociendo que la función directiva de un servidor público implica ejercer y respetar el principio de autoridad, y también, que la actividad docente puede ser apasionante o desgastante, pero siempre compleja; vale preguntarse ¿cómo propiciar acciones conjuntas que lleven a los formadores a nuclearse con base en sus coincidencias, más que en artimañas que lo único que hacen es acentuar sus diferencias?

La ruta que parece ser la adecuada es aquella que invita a redoblar esfuerzos para fomentar y sostener una formación humanista con amplios planteamientos históricos, filosóficos y pedagógicos, que dan sentido al ejercicio de la docencia.

Se requiere de espacios permanentes de diálogo e intercambio de ideas entre los formadores, entre los docentes en formación y entre ambos. Ser formador de docentes implica colaborar desde nuestros saberes y experiencia para la construcción de nuevos y mejores rumbos para quienes han puesto sus expectativas de formación en esta noble institución.

Finalmente, la comunidad de las instituciones formadoras de docentes, de acuerdo con Rendón Esparza, debe considerar con mucha seriedad, que:

Si queremos, de verdad, preservar la función histórica de las escuelas normales, y defenderlas como alternativa para la formación profesional de los maestros de educación básica que reclama la formación de ciudadanos para una sociedad diferente; si estamos convencidos de que tenemos la obligación histórica de construir una nueva escuela normal, re-significada en su sentido y orientación, y de que formar profesionalmente al maestro de educación básica que se necesita para

transformar la escuela, implica pensar dicha formación no solo en los llamados trayectos formativos sino, al mismo tiempo, en ambientes de aprendizaje y formación democráticos, participativos, colaborativos y deliberativos, en los que la propia estructura organizativa y el tipo de gestión son parte del currículum para la formación docente y para la vida. (2016, p. 163).

REFERENCIAS

- Carneiro, R. (1996). “La revitalización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI”, en *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España, Unesco.
- Correa Soto, G. (2017). “De huellas, caminos y veredas en la formación inicial de maestros. Tejer miradas para hacer docencia”, en Chona Portillo, J., y Monroy Dávila, F. (coords.). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*. México: Gobierno de Baja California Sur.
- Díaz Barriga, Á. (06 de marzo de 2019). Foro “La iniciativa de reforma educativa. Voces de la investigación”. *Conferencia*. Ciudad de México: IISUE-UNAM. Recuperado (03/10/19) https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs
- Meneses Díaz, G. (2017). “Sobre la relación docencia investigación: A propósito de la construcción de objetos de estudio”, en Chona Portillo, J., y Monroy Dávila, F. (coords.). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*. México: Gobierno de Baja California Sur.
- Monroy Dávila, F. (2012). “Seguir la huella al estado embrionario de los cuerpos académicos en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Pretexto de indagación y posibilidades de reflexión”. En H. Rodríguez Vázquez y L. Primero Rivas (Comp.), *El conocimiento actual 1*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas-RIHE.

- Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pla, L. (1988). Aprender a mirar, para aprender a enseñar. *Cuadernos de pedagogía*, No. 161, 56-59. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2768898>
- Rendón Esparza, J. M. (2016). “La gestión autoritaria como un currículum oculto de la formación docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros”, en Monroy Dávila, F. (coord.). *Temas de formación docente. Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de publicaciones académicas.

CAPÍTULO 7

EL ENFOQUE DE LA COFORMACIÓN DOCENTE. RESIGNIFICANDO LA DOCENCIA DESDE LA ESCUELA NORMAL

*Roberto Renato Jiménez Cabrera*²⁰

La transformación del sujeto, de ser estudiante a la de un profesional, implica esencialmente un reposicionamiento frente al objeto de trabajo, y por ende, frente a sí mismo. Las principales demandas para el sujeto, son relativas a la responsabilidad ante el conocimiento, a las habilidades que demanda la profesión y al conjunto de actitudes que se requieren para el desenvolvimiento propio de todo profesional en su campo de trabajo.

En la formación de los profesionales de diferentes campos, se han ejercido esencialmente prácticas de transmisión de la experiencia por parte de quienes son beneficiarios de los campos de la práctica y/o de la teoría disciplinar. Bajo esta perspectiva, quienes ya han consolidado el conocimiento comparten con los novatos los secretos que producen los mejores resultados. La asimetría del conocimiento que deviene de formas ancestrales de propiedad de los conocimientos como objetos patrimoniales, se ha modificado profundamente en los últimos años, como producto de las transformaciones acarreadas por las nuevas tecnologías y la nueva distribución de los saberes en

²⁰ Mtro., en Ciencias; por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE); del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Mtro., en Educación Básica; por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ciudad de México.

la sociedad de la información. Lo cierto es que, en el paso a la sociedad del conocimiento, se han visto impactadas esas asimetrías y han posibilitado nuevas formas de relación entre los sujetos que detentan el saber y los novatos que ahora pueden acceder de otras formas a él.

La docencia es a todas luces una profesión esencialmente vinculada con la información y con el conocimiento, sus prácticas requieren reconocer que las transformaciones de la tecnología han abierto nuevas ventanas para relacionarse con la oferta de la información y han repositionado a los que aprenden frente a los que enseñan, dando lugar a una expansión insólita de accesos a la comprensión en todos los terrenos del saber.

La docencia como profesión de *gnosia*, requiere profundizar su relación con las fuentes de información; la formación inicial docente requiere transitar de formas vinculadas con la enseñanza, a las de una pedagogía que guía el aprendizaje hacia experiencias que no limiten al que aprende, sino que lo habiliten para el encuentro con su propia experiencia de aprendizaje.

Por otra parte, los enfoques se han convertido en un apoyo sustantivo para poder hacer de la educación procesos de praxis en los que se armonice lo que se considera sustantivo y deseable, con lo que se hace cotidianamente. Los enfoques propuestos para la formación docente se han centrado en el logro, como el enfoque por competencias, pero éste no ha sido acompañado de un enfoque de la praxis que sea congruente con esa aspiración. Los planes de estudio han propuesto el desarrollo de competencias, pero el desarrollo curricular que los acompaña carece de andamiajes desde los cuales esa aspiración se cumpla cabalmente. La mayor parte de las competencias que mejor distinguen a las escuelas normales, se desarrollan en las horas de práctica frente a grupo en las escuelas de educación básica.

El enfoque de la autoformación se fundamenta en un principio de la pedagogía activa de Bruner²¹, basada en lo que él le llama el

²¹ Véase: Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Editorial Paidós. España

traspaso de la responsabilidad, que consiste en hacer que quien aprende asuma el compromiso de su propio aprendizaje.

Los efectos de esta variable son de profundas implicaciones, dado que, repositionan cognitiva y actitudinalmente al estudiante, generando una postura de actuación que compromete al que aprende, sobre el logro de sus propios resultados. De igual forma, cuando este traspaso se realiza con la posibilidad de una amplia autonomía respecto al qué aprender y al cómo hacerlo, el ejercicio de los aprendizajes se convierte en una experiencia placentera que dirige contundentemente a un elevado dominio en más áreas de autonomía.

Uno de los principales rasgos que convierte a un estudiante en un maestro, es justo el de asumir su propio aprendizaje, el de la conversión de un sujeto pasivo frente a los procesos de aprendizaje, a la de un sujeto activo. La actividad que le caracteriza es de múltiples implicaciones, pero se centra fundamentalmente en dos planos, el primero, en el que su actividad está planteada como preparación previa a la actividad, es decir, en la toma de decisiones respecto al proceso, tanto en la actividad a priori como en la a posteriori de los actos que promueven conocimiento, y el segundo, el de ser actor en el proceso.

La intencionalidad, como acto volitivo, es un rasgo actitudinal central en la formación para la docencia, la beligerancia en todos los actos que ocurren en los procesos áulicos, es una cualidad de la buena docencia, debido a que quien construye la experiencia de aprendizaje, estructura el proceso, para lo cual requiere sostener el cuidado del tiempo de la clase, de las circunstancias, como el ambiente, los materiales, y también, las actividades que constituyen la tarea académica. Es por ello que la intencionalidad es un paso fundamental en la conversión de ser estudiante, a la de ser docente.

Hasta la fecha, esta variable actitudinal se desarrolla en los procesos de práctica, en los que los normalistas actúan premeditadamente a favor del aprendizaje de los niños, lo que hace falta es que ellos

actúen de igual forma con su propio desarrollo y se asuman como actores iniciales en los procesos de aprendizaje, bajo la premisa de que se enseña mucho mejor aquello que se conoce y se sabe. Es por ello que la conversión que se desea con el enfoque de la autoformación, se refiere fundamentalmente al trabajo que, como formadores, se deben sobre sí mismos, este trabajo se orienta a la toma de conciencia de sus propias necesidades formativas y al de la generación de procesos para resignificar su docencia y trabajar a favor de su propio desarrollo. Lograr que un estudiante de docencia tome conciencia situacional en el terreno de sus propios saberes y de sus propios niveles de desarrollo, debería ser una de las principales aspiraciones, la de la conversión de un estudiante que aprende para asumir los retos que le impone la escuela, dígase currículo y académicos que lo forman, a la de un estudiante que busca ejercer su incipiente docencia sobre sí mismo, y autoimponerse sus propias metas, definir sus retos en función de sus propias carencias, como auténticas oportunidades de crecimiento.

Dicha conciencia de situacionalidad académica, es una habilidad cognitiva fundamental en el trabajo pedagógico, debido a que es necesaria entre las bases del pensamiento docente, que todo maestro ejerce respecto de sus alumnos y que evidentemente debiera iniciar ejerciendo respecto de sí mismo. Este plano formativo demanda el fortalecimiento de la honestidad intelectual, que ocurre con mayor severidad en el ejercicio de la autonomía académica.

La formación para la autonomía es una aspiración de todos los procesos educativos, la congruencia entre formar para la autonomía desde la autonomía deriva en paradojas que con las transformaciones de los últimos tiempos han sido degradadas a retos de bajo nivel de complejidad. Nos referimos al debate entre el desarrollo desde sí mismo, sin los cuidados de los otros, que suponía el riesgo de derivar en la autarquía y el solipsismo, sin duda dos inconvenientes que pueden presentarse en quien se considera plenamente autónomo. Una autonomía como medio para llegar a una autonomía como

fin, promueve una postura radical plenamente incongruente con el trabajo de la docencia, porque el docente regularmente no trabaja en solitario, lo hace con sus propios estudiantes, pero también lo hace con los padres, con sus colegas del equipo docente y con las autoridades de la administración educativa. En consecuencia, las necesidades del trabajo en el terreno educativo, exigen una alta disponibilidad para el trabajo cooperativo y colaborativo. Por lo tanto, el tipo de autonomía que demanda la formación de los docentes no se circunscribe al crecimiento personal exhaustivamente, sino al crecimiento en colaboración, al del aprendizaje conjunto con quienes la autonomía es relativa, social, consensada, no absoluta.

El enfoque que se propone, recupera los elementos del autodidactismo y el autoaprendizaje que dieron frutos a lo largo de la historia, en personajes notables de épocas en las que la oferta educativa era muy limitada, pero que muestran la tendencia hacia las formas ilustradas y culteranas que predominaron, en las que los saberes estaban ligados al academicismo. También hace suyos los rasgos de la autoformación, por los cuales los estudiantes se comprometen con la profesión que han elegido como forma de vida, y por la cual leen y toman cursos con iniciativa propia.

Es importante destacar que para todos esos enfoques no ha sido esencial la existencia de una escuela, debido a que se fundamentan justo en la posibilidad de actuar en forma paralela a ella o fuera de ella, algunas veces de forma sistemática, pero otras más de forma espontánea, libre de los tiempos, los horarios y la progresión que impone la escolaridad. El enfoque que se propone, parte de estas perspectivas y considera que la escuela sí es necesaria, la Normal siempre ha sido un espacio de privilegio para el encuentro de saberes.

Bajo este enfoque, se espera que la institución se convierta en un centro donde la información formalizada en libros, revistas, documentos, videos y demás portadores se conjunte con las experiencias de los estudiantes, con el saber y la experiencia de los académicos

propios y de otras instituciones para potenciar las posibilidades de que el desarrollo de todas las esferas de la persona, alcancen sus mejores exponentes y se favorezcan las condiciones para la formación de los docentes que requiere la sociedad del conocimiento. Así las cosas, el enfoque propuesto:

- Ve al *sujeto* que aprende como un agente capaz de auto-observarse, autodiagnosticarse, de autodirigirse, autorregularse y de autocriticarse. Cuando no ha alcanzado estos niveles de autoconciencia de sí mismo, se espera que se inicie en la autoobservación de sus potencialidades y dialécticamente se enfrente a sus propias limitaciones, que sea justo en la medida que se encuentra con sus pares, que pueda favorecer su disposición de ayuda y colaboración a favor de sí mismo y de sus compañeros, a partir de la conciencia de situacionalidad pedagógica colectiva y adquieran sentido de desarrollo grupal, como ámbitos fundamentales para iniciarse en la coformación. Considera que el estudiante de docencia posee un alto nivel de compromiso con la educación, por lo que actúa con responsabilidad respecto de la suya propia y la de sus compañeros.
- Ve al *docente* como un agente limitado frente a la vorágine de conocimientos a los que los estudiantes pueden acceder mediante las nuevas tecnologías, pero con saberes y experiencias fundamentales que pueden orientar a los estudiantes en los procesos de su propio descubrimiento. Los docentes formadores de las escuelas normales se han visto en el reto de ser poseedores de las mejores prácticas para la docencia, lo cual en reiterados casos es rebasado por los estudiantes que indagan, que exploran y que con su creatividad y empeño dan muestras de que la antigua asimetría entre el maestro experto y el aprendiz estudiante puede ser replanteada clase a clase, en la medida en que los formadores poseen la apertura para que así ocurra. Es tiempo de poner fin al docente bancario y favorecer al que

encamina los procesos, que encausa las voluntades, que propicia las acciones, que enseña el camino de la autonomía y que acompaña los aprendizajes.

- Ve al *aprendizaje* como una experiencia social. Bajo la perspectiva del co-constructivismo comprende que los aprendizajes se impulsan en el terreno social, pero que son más poderosos en pequeños grupos, por lo que favorece el aprendizaje entre pares, como forma que posibilita una mayor actividad y una mayor significatividad. Comprende que el aprendizaje es un fenómeno extenso que no se circunscribe a la enseñanza del docente al alumno, por lo que promueve prácticas como la enseñanza entre pares o en pequeños grupos, donde el centro son los estudiantes y los aprendizajes y no el docente y la enseñanza.
- Ve al *conocimiento* como una riqueza accesible para todos, en la que existen fascinantes y divertidas formas de encontrarse con el mundo y sus diversas realidades que expresan lo real. El conocimiento está cada vez más distribuido, no es posesión única de personas y grupos, se reconoce que todos somos portadores de saberes cuya relevancia es relativa y circunstancial, lo que hace de todos los participantes en el acto educativo, potenciales portadores del saber. Aunado a ello, las disciplinas recogen la producción cultural de la humanidad como cúmulo sistematizado formalmente para ofrecer perspectivas posibles de acceder a reinos que de otra forma podrían parecer inescrutables, caóticos e inaccesibles, y como tal, ellas representan un centro angular desde el que se ordena la cultura, que hace al humano más humano, y que define el camino toral sobre el que es necesario formar el pensamiento y la inteligencia docente. Es por ello que resulta de particular importancia que dichos conocimientos sean ordenados en un currículo progresivo, sistemático y flexible desde el que se prioricen los conocimientos y los aprendizajes que la formación docente ofrecerá a los normalistas durante los años de acompañamiento en su estancia en la escuela

Normal, incorporando la posibilidad de que sea desde las rutas de los estudiantes, que se reordenen las secuencias de progresión de los aprendizajes.

- Ve a la *escuela* como un espacio organizado para favorecer el desarrollo de sus estudiantes, que puesta a su servicio hace que su organización, sus espacios, su infraestructura dé paso a la creatividad, para poner al centro los procesos que están abocados al desarrollo de las personas y a la institución misma, que anteponen lo pedagógico a lo burocrático, que ejerce acciones para supeditar las instancias y su jerarquía a la de los estudiantes, dando lugar a que sean ellos quienes propongan y apelando a la sensatez, reconozcan a sus compañeros estudiantes y sus aprendizajes en la punta de la jerarquía de importancia organizativa.

El enfoque de la coformación, es pues una variante de la autoformación que pondera las prácticas que implican retos entre pares, como aquellas que dan lugar a un más elevado y comprometido encuentro mutuo de los aprendizajes, con prácticas como la *coproducción* de textos, la *coproducción* de instrumentos de autoaprendizaje, la *colaboración* en la creatividad didáctica y artística, la *coevaluación* y, principalmente el *coaprendizaje*, como conjunto de ejercicios en los que el apoyo mutuo favorece los procesos que ponen en juego todas las funciones cognitivas superiores.

Hacer de la escuela Normal un espacio donde los estudiantes se enseñen unos a otros, donde se agrupen para atender sus propias necesidades autodiagnosticadas y autodefinidas, así como atender con igualdad de importancia los contenidos del currículo, como sus propios gustos e intereses, dará lugar a una generación de docentes que aprenda en la práctica los retos del aprendizaje permanente y del aprendizaje compartido, que tanta falta hace en el ejercicio docente.

CAPÍTULO 8 APORTES PARA UN MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

*Miguel Ángel González Melchor*²²

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el modelo educativo propuesto para el sexenio 2018-2024. Con ella se pretende que los diversos actores educativos (alumnos, docentes, directivos, personal de apoyo, padres de familia, científicos) participen, dialoguen y construyan un sistema acorde a las necesidades de un país que, a través de los años, ha visto como los modelos imperantes obedecen más a las necesidades del sistema capitalista que a las de la población.²³

En tal cometido, las Escuelas Normales son la piedra de toque al plantearse el tema de la formación docente en nuestro país. Dichas instituciones gozan de una tradición en la formación de docentes, que data desde finales del siglo XIX, precisamente con su fundación durante el Porfiriato.²⁴

²² Profesor en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

²³ Una propuesta de un candidato a la Presidencia en el año 2000 proponía como aspecto central la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación básica, así como dotar de computadoras a todas las escuelas de la República Mexicana, lo cual es una muestra clara del desconocimiento de la realidad que aún hoy impera en México y de las condiciones físicas en las que se encuentran gran parte de las escuelas, donde incluso falta lo más elemental como luz eléctrica o drenaje, producto de décadas de abandono.

²⁴ A su vez, el Porfiriato tomó como referencia la mítica “Escuela Normal” que tenía el sistema educativo francés, fundada por Napoleón Bonaparte, la cual se modificó en la primera mitad del siglo XX. Actualmente “L’ecole Normal” ubicada en

Desde ahí podemos identificar una clara idea del papel que debe de tener el docente en sus diferentes funciones en la escuela²⁵, así como sus responsabilidades. Se define qué es lo que requiere el estado del maestro (como en cualquier parte del mundo), y por ende, dónde y cómo formarlos. Numerosas propuestas se han implementado en los más de 130 años transcurridos, unas más acertadas que otras, pero indudablemente con una carga ideológica y que como todo acto educativo tiene, con una intencionalidad.

Llegamos entonces al planteamiento sobre el tipo de docente que cada modelo educativo requiere y propone, en este caso el de la NEM. Para ello se tiene que considerar un nuevo modelo de formación docente en las escuelas normales, siendo ellas las responsables en primera instancia de formar a los docentes de educación básica del país.

CONSIDERACIONES PARA UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE

El modelo derivado de la Reforma educativa del sexenio 2012-2018, no es compatible con el actual, baste poner solo un ejemplo para clarificar lo anterior. La “Reforma Educativa”²⁶ del anterior sexenio ponía especial énfasis en la “calidad” educativa, sin embargo,

París no tiene nada que ver con sus inicios. Para mayor referencia de la implementación de las escuelas normales ver Cfr. Tanck (2010), pp. 131-138.

²⁵ Desde el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, se pueden identificar diversas posturas al respecto, Carlos A. Carrillo, Laubscher y Enrique Rébsamen, son referentes de la pedagogía mexicana y protagonistas en el debate en dicho evento.

²⁶ Una amplia discusión se dio en torno a lo que pretendía dicha Reforma educativa en términos reales, la postura gubernamental en torno a “una educación de calidad”, se orientaba más a modificar las condiciones laborales del magisterio, incluso se planteó en primera instancia despedir a quien no cumpliera con los nuevos “estándares de calidad” en el aula. La relevancia de referirlo es para mostrar las diferencias entre ambos modelos educativos.

al hablar de “calidad”, la definía en el artículo tercero de la siguiente manera:

Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos [...] El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria²⁷ de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Diario Oficial de la Federación, artículo. 3º. 2013).

Por su parte, en la Ley General de Educación de 2013, el término “calidad” se asociaba con la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

Quizá entonces, al no existir otras precisiones en torno al concepto mismo de “calidad”, se generaron diversas interpretaciones en todos los niveles educativos. Por ello, vale la pena interrogarnos: ¿Cuáles son las diferencias, si las hay, entre el sistema anterior y el vigente? Empecemos con el artículo 3º constitucional vigente, que establece:

Toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Diario Oficial de la Federación, art. 3º, 2018).

²⁷ Quizá aquí encontramos la razón por la cual, la educación superior al no ser considerada como obligatoria, no existiera la preocupación y el cuidado del gobierno federal y de la SEP de dotar de la infraestructura educativa necesaria para garantizar “la calidad” a las escuelas normales, por ejemplo, contar en las instalaciones con servicio de Internet para la comunidad escolar.

Así pues, identificamos nuevos elementos que marcan distancia con el anterior modelo educativo, por ejemplo, el que “se basará con un enfoque de derechos humanos” por citar uno de ellos. A continuación, encontramos un aspecto central para los propósitos de esta comunicación:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. (DOF art. 3º, 2018).

Es aquí donde encontramos otra diferencia notable, el de reconocer la contribución de las maestras y los maestros a la transformación social.²⁸ Es decir, las maestras y los maestros se convierten en sujetos y no objetos en el proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, la transformación es posible a partir de impulsar una educación que cumpla con los siguientes principios:

- e. Será democrático, considerando a la democracia no solamente como estructura jurídica... sino como un sistema de vida.
- f. Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de establecer...
- g. Los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos.

²⁸ Es pertinente mencionar y recordar que, durante la implementación de la “Reforma educativa” del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), uno de los señalamientos por la misma Secretaría de Educación Pública se centraba en la responsabilidad que el magisterio tenía ante los malos resultados en las evaluaciones internacionales, uno de los resultados de tal aseveración fue que la imagen del docente tuvo un claro deterioro social. Lo anterior para justificar, entre otras cosas, cambios a las condiciones laborales del gremio, como ya lo habíamos enunciado.

- h. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.
- i. Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas... que le permitan alcanzar su bienestar.
- j. Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la escuela y la comunidad. (DOF, art.3º. 2018).

Es fundamental recalcar y no sólo enunciar las principales características que orientan la construcción de un nuevo modelo educativo y, por ende, de formación docente. Por ello la importancia de mostrar lo que está plasmado en el artículo 3º constitucional, aunque sea a manera de síntesis. Los cinco incisos anteriores son referenciales para la construcción del docente en la Nueva Escuela Mexicana, de hecho, lo confirma la Ley General de Educación en su artículo 97, al señalar que “la formación inicial que imparten las escuelas normales deberá responder a la programación estratégica que realice el Sistema Educativo Nacional”. (LGE, 2018).

Uno de los aspectos que deben ser centrales en este nuevo modelo de formación docente, consistiría en que al hablar de excelencia en el entendido del desarrollo (agregaría “en la formación”), de su pensamiento crítico, no basta la mera transmisión de conocimientos²⁹ o formarles en diversas tradiciones pedagógicas, también tiene que impulsarse, y en esto coincido con varios autores, la construcción

²⁹ Dicho debate aparece en el 1er Congreso de Instrucción Pública que tuvo lugar entre diciembre de 1889 y marzo de 1890). Ver Tanck (2010), Pp. 131-137.

de una “epistemología del sur”³⁰, la cual, a partir de los contenidos curriculares rompan con lo que Enrique Dussel llama “lógicas de dominación eurocéntricas y norteamericanocéntricas”³¹.

A partir de lo anterior podemos entretejer el que dicha formación sea integral, democrática, intercultural, en un país como el nuestro que tiene una amplia diversidad cultural, lingüística, la cual ha sido parcialmente integrada a los contenidos curriculares vigentes, pero que resulta necesario incluirlas para primero conocerlas con profundidad y, a partir de dicho conocimiento, concebir la historia, el mundo, la vida con categorías propias para lograr una verdadera emancipación en el conocimiento, y no como lo señalaba Carlos Pereda³², sucursaleros, es decir, meros repetidores del conocimiento, obviando o peor aún, desdeñando lo propio.

En el artículo 59 de la Ley General de Educación encontramos otro aspecto relevante, se agrega a la concepción de educación el que sea “humanista”, lo que significa que, en:

La educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza (LGE, 2018).

Todo lo anterior es menester tenerlo en consideración para formular un nuevo modelo de formación docente, el cual esté acorde a las necesidades y desafíos de la NEM. Las instituciones formadoras de docentes, en este caso las normales, tienen entre sus ventajas el

³⁰ Cfr. De Sousa, 2009.

³¹ Dussel ha hecho este llamado en varios espacios, tanto en el aula como en foros sobre educación, así como en su obra escrita.

³² Carlos Pereda, filósofo uruguayo/mexicano utilizó el término “fervor sucursale-ro” para criticar a gran parte de la Filosofía que se practicaba, y se sigue practicando en América Latina, señalamiento vigente también para otras áreas del conocimiento.

contar con que sus alumnos realizan estancias de diversos periodos de tiempo, dependiendo del avance en los estudios de la licenciatura, en las escuelas de educación básica. Situación que permite vincular de manera estrecha, la teoría con la práctica.

La NEM tiene ante sí diversos retos de índole variada, muchos de ellos parten de la premisa de ir construyendo las propuestas, algunos podrán argumentar, como posmodernos de café que son, que será una mezcla de otros modelos educativos, puesto que ya todo está dicho. Otros argumentarán que será desde la nada, pero no es un obstáculo que no se pueda sortear, al contrario, el camino recorrido nos ha enseñado que tenemos lo más valioso con lo que cuenta un sistema educativo, el material humano para realizarlo y llevar a buen puerto una formación integral, humanista y de excelencia que no esté sujeta a los designios que hasta el momento la han desvirtuado en su afán de controlador.

En consecuencia, resulta oportuno plantear, ante la pregunta ¿Qué características debe incluir el nuevo modelo de formación docente de la NEM?, que no hay recetas de cocina ni pretendemos tener la verdad absoluta, pero sí al menos contar con “pretensión y un criterio de verdad”³³ que nos permita orientar un nuevo modelo de formación docente acorde a la NEM. Tampoco pretendemos reutilizar los diversos estudios que se han hecho sobre modelos de formación docente³⁴, es importante tenerlos en cuenta en el horizonte teórico, pero no para “reutilizarlos” u otra situación similar.

Dentro de las concepciones a considerar podemos enunciar las de carácter epistemológico, ontológico, metodológico y axiológico. No significa que sean las únicas, pero sí las que se deben revisar de una manera exhaustiva puesto que han sido soslayadas en los últimos años.

³³ Nos encontramos un paso delante del mero análisis de las estructuras fundamentales, pero dicha pretensión afirma el desarrollo de la vida del sujeto humano en general, como lo plantea Enrique Dussel en su *Ética de la Liberación*.

³⁴ Loya tiene una extensa producción teórica en torno a los diferentes modelos de formación docente. Ver datos completos en la bibliografía.

Las dos primeras revisten una importancia mayor para los fines de esta comunicación. Al respecto, párrafos arriba indicamos la importancia de la lucha por una epistemología del sur, la cual sea contra hegemónica y rompa con las lógicas de dominación eurocéntricas. La pregunta inmediata que se desprende de lo anterior es ¿Cómo hacerlo? Es prioritario hacer una revisión de los contenidos, pero no solamente en cuanto a la forma de cómo impartirlos, es decir en cuanto a la didáctica, sino en su visión colonial, en el contenido mismo, la visión de la vida, de la historia, de la ciencia, del ser humano mismo que indudablemente repercuten en la cosmovisión del mundo. La inclusión del estudio de las lenguas indígenas de nuestro país como lo plantea el artículo tercero debe abonar a dicho objetivo, puesto que una lengua en sí misma es la comprensión y expresión del mundo, y en nuestro caso, ha sido soslayado.

Lo anterior da paso a la cuestión ontológica, en otros espacios he manifestado la trascendencia de recuperar la ontología social e histórica³⁵, pero concebida desde nuestra realidad, debe ser construida basada en contenidos curriculares que rompan con las lógicas de dominación eurocéntricas ya mencionadas. Es entonces necesario recuperar una visión de la historia, de la vida, del mundo, del ser humano desde nuestra perspectiva. Desarrollar el pensamiento crítico tiene que transitar por cuestionar las certezas y saberes que no han logrado responder del todo a las necesidades de nuestra realidad y que, por ende, hay que modificar.

A MANERA DE CIERRE

La historia y la filosofía deben tener una mayor trascendencia y no quedarse en la mera repetición de una tradición que parte de una

³⁵ Ver González, *Hermenéutica, educación y la cuestión de la ontología social e histórica en Paulo Freire*.

idea eurocéntrica que, tristemente, un buen número de académicos insiste en transmitir, soslayando la enorme riqueza cultural que tenemos de los antiguos mexicanos y que, por desgracia, poco se enseña en todos los niveles del sistema educativo nacional.

Recuperar los espacios curriculares que fueron disminuidos en el mejor de los casos o que simplemente desaparecieron, es un aspecto nodal para formar de manera integral al individuo, sujeto y ciudadano³⁶, los cuales no pueden concebirse como entes separados, pero sí con procesos diferentes, y las ciencias humanas son las encargadas principalmente de ello, dicho tema lo expuse en una conferencia dictada en Lille, Francia en noviembre del 2018³⁷, haciendo énfasis en que las reformas que se habían dado en el sexenio anterior a la educación normal, se orientaban a olvidar la pregunta por “el ser” del profesor, su fundamento, sus motivaciones, su compromiso social.

No hay que olvidar las fortalezas con las que contamos en educación normal, y una de ellas en la formación docente ya se enunció en párrafos anteriores, consiste en la vinculación directa con las escuelas de educación básica, en nuestro caso concreto con las escuelas primarias. Sabemos de las particularidades, necesidades, dificultades y retos que se viven día a día de primera mano con todos los actores en el proceso educativo, lo cual nos permite aseverar que un aspecto importante a considerar es el formar a docentes que conozcan el medio en el que se desenvolverán y, al mismo tiempo, dotarles de herramientas teórico-metodológicas para adaptarse a las condiciones imperantes de la escuela primaria en general y de sus alumnos en particular. Lo anterior armoniza con lo planteado en la Ley General de Educación:

³⁶ Dos textos que abonan a dicha discusión son los de Touraine, ¿Podremos vivir juntos?; y *La fin des sociétés*, también cuenta con una edición en castellano publicada por el FCE.

³⁷ La conferencia fue dictada en L'École Supérieure du professorat et de l'Éducation, ESPE, Lille, Francia, documento mecanografiado.

Las personas egresadas de las instituciones formadoras de docentes contarán con el conocimiento de diversos enfoques pedagógicos y didácticos que les permita atender las necesidades de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. (LGE, 2018).

Los conocimientos disciplinares, las habilidades propias del quehacer docente se contemplan en el nuevo modelo educativo, a la par de avanzar en un reto que se ha planteado en diversos momentos, pero sin avanzar de una forma constante, el reconocimiento de las diferencias y derechos propios, lo cual implica reconocer también los del otro, ese otro que como plantea Levinas.³⁸

Hemos planteado aspectos que deben integrar un nuevo modelo de formación docente acorde a la NEM, es un reto mayúsculo, pero no estamos solos en este camino libertario, otros países en América Latina³⁹ han dado orientaciones al respecto, así como convergencias con otros colegas, discusiones y debates académicos que seguirán nutriendo la construcción de “otra forma de ser” en la formación docente.

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación. (2013), Artículo 3º Constitucional.
 Diario Oficial de la Federación. (2018) Artículo. 3º Constitucional. Ley General de Educación. (2013).
 Ley General de Educación. (2018).
 Dussel, Enrique (2000). Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión. Trotta. España.

³⁸ El tema de la otredad en educación es fundamental si queremos la inclusión de todos con el debido respeto a sus derechos y diferencias, ver datos completos en la bibliografía.

³⁹ Por ejemplo las constituciones de Bolivia y Ecuador.

- González Melchor, Miguel Ángel (2016). “Hermenéutica, educación y la cuestión de la ontología social e histórica en Paulo Freire”, en Monroy Dávila, Fernando (coordinador). *Temas de Formación Docente. Reflexiones diálogos y propuestas*. Publicaciones Académicas CAPUB. México.
- Levinas, Emmanuel. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme. España
- Loya Chávez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4631996>
- Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Clacso coediciones. Argentina.
- Tank, D. (coordinadora). (2010). *La educación en México*. El Colegio de México. México.

CAPÍTULO 9

LA PRÁCTICA, HORIZONTE DE INTERACCIÓN EN EL AULA. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Ma. Guadalupe Correa Soto⁴⁰

INTRODUCCIÓN

En la vida cotidiana nos encontramos de manera continua con el reto de aprender algo, lo que sea; trátese de situaciones simples o complicadas. Aprender algo tiene que ver con capacidades, con habilidades, con trayectorias; en fin, con una serie de cosas que se deben conjugar para que logremos aprender. Andar en bicicleta. Algo tan simple que se puede aprender solo. Este aprender inicia cuando se tiene interés, y perdemos el miedo; lograr el equilibrio, pedalear, y luego hacer todo al mismo tiempo para avanzar, es cosa de práctica. Así es el aprendizaje.

Del otro lado, el de la enseñanza. Alguien nos acompaña en el proceso de aprender. Hay alguien que nos dice cómo hacerlo, nos explica de acuerdo con su experiencia, sus conocimientos, su visión y perspectiva. Como en el asunto de andar en bicicleta.

Nos compartirá su experiencia, de cómo logró andar por ahí pedaleando sin problema alguno. Es posible que no entendamos a la primera lo que parece tan simple, y tendrá que hacerlo despacio y por pasos para que logremos mirar con detalle cómo se logra. Nos

⁴⁰ Profesora investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Estudiante del Doctorado en Pedagogía, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

indica cómo subirnos, como impulsar el cuerpo, cómo poner el pie en el pedal, mantener el equilibrio, luego el control, poner el freno, en fin, y seguro eso no será suficiente.

En ese aprendizaje, la enseñanza se torna un acompañamiento, un estar compartiendo con otro, sus saberes durante la práctica. Es posible que ese acompañamiento sea muy importante, pues permite ir afinando y entendiendo el proceso, intentar una y otra vez, hasta que poco a poco vayamos puliendo o interiorizando el procedimiento. Pues esto tan simple, no es fácil enseñarlo. Enseñar no es una tarea sencilla.

Andar en bicicleta no es un juego de riesgo. La bicicleta nos enseña a estar en armonía con el espacio y el tiempo. Bueno, pues eso es el aprendizaje. Quizá lo simple de este ejemplo puede dejar mirar que, cuando enseñamos algo, nos ponemos en un lugar donde estamos tratando de manera constante de interpelar al otro, lograr que nos escuche, captar su atención y por qué no decirlo, hacer todo lo posible para hacernos entender; es como una intervención sobre el otro, hacer lo necesario para que alguien más, otro, logre un aprendizaje nuevo, es como intervenir para que ese alguien se transforme de alguna manera. Porque de eso trata la formación. Justo es de lo que habla este texto, de los procesos de formación para llegar a ser maestros de educación primaria, mirando específicamente la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

LA BENM, UN BREVE RECORRIDO DE REFORMAS CURRICULARES

Por mucho tiempo y en todos los modelos de educación normal, la demanda siempre se ha centrado en formar docentes que logren llevar maneras diferentes de estar en el aula, y la exigencia para los formadores de docentes ha sido mucha en el sentido de darles las herramientas necesarias a los maestros en formación, para cumplir este objetivo.

Haciendo una somera semblanza de las determinantes de los planes que han transitado por la BENM, podemos decir, de manera muy breve, algunas acotaciones al respecto. En el plan 1970, se ponderaban las necesidades de desarrollo físico, intelectual, emocional y de socialización de los educandos, y los aspectos inherentes a su formación humanística, científica y técnica. Para el plan 1984, lo que se buscaba era el tránsito hacia la educación superior, es decir, que en este proceso, los normalistas formaran parte del campo universitario, puesto que, para ingresar a la BENM tendrían que haber cursado el bachillerato.

En esta panorámica, la reforma curricular de la educación básica, iniciada en 1993, trazó un nuevo esquema de formación. En el plan 1997, la organización curricular y los perfiles de egreso se orientaron por: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética, así como capacidad de respuesta a las condiciones de los estudiantes en el entorno de la escuela. Organizado en 8 semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, cinco días laborales por semana y jornadas diarias de seis horas en promedio.

El plan 1997 formó parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, desarrollado por la SEP y surgió como una alternativa de mejora a los problemas que el plan 1984 presentaba en su proceso de incorporación a la licenciatura; el número excesivo de asignaturas por semestre; demasiado énfasis en el estudio de disciplinas teóricas; atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria, específicamente en las asignaturas básicas; escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales.⁴¹ No obstante,

⁴¹ Planteamientos recuperados del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas. Temática 1: El docente que que-

todas estas situaciones no contribuyeron de manera adecuada a la formación de un maestro con las habilidades requeridas para atender los procesos de aprendizaje, culturales y sociales de la escuela primaria.

En este contexto, el plan 97, se reorganizó, retomando la reforma curricular de educación básica de 1993, la cual demandaba competencias profesionales específicas. Dados los cambios de enfoques y contenidos, se planteaba la necesidad de un nuevo maestro. Uno de los rasgos centrales de este plan de estudios, lo constituyó el desarrollo de las capacidades del pensamiento del niño, su capacidad de expresión y de creación en lo que aprendía. Lo cual implicó que el maestro centrara la intervención educativa en condiciones distintas en el aprendizaje de los alumnos; en particular, de sus contextos sociales de vida. Es decir, centrar las acciones pedagógica y educativa en el sujeto que aprende. Y con ello otra formación inicial docente, acorde a estas demandas educativas de la escuela primaria.

Por otra parte, y con vigencia actual, el plan 2012. A través del Acuerdo 650, se centra en una formación basada en competencias genéricas y específicas propias de la profesión docente. Su estructura curricular está integrada por cinco trayectos formativos. El trayecto Psicopedagógico considera al docente como un profesional del aprendizaje, de la formación y la enseñanza. El trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, está centrado en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza. El trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, abarca los aspectos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el manejo

remos formar para la transformación del país. Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. Véase: <https://creson.edu.mx/etapa2/Mesa%201.%20El%20docente%20que%20queremos%20formar%20para%20la%20transformacion%20del%20pais/Mesa%201.%20Centro%20Regional%20de%20Educacion%20Normal.pdf>

de una lengua adicional, que complementan la formación integral del futuro docente. El trayecto de Cursos Optativos, considera una formación complementaria e integral del estudiante. El trayecto Práctica profesional, articula actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis. Tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional.

Esta mirada somera de cómo se ha transformado curricularmente la BENM, nos lleva a pensar que existe en todo este recorrido un algo que la distingue: los maestros en formación pueden trasladar al campo de acción, o sea al aula, los conocimientos, los métodos, las estrategias y las técnicas. Se plantea que la formación docente, contribuye a que los maestros, ya en su desempeño real en las aulas, logren que los niños se incorporen a la vida social y cultural, incluso al sistema productivo.

Esto ha sido paradójico. Las exigencias tanto académicas como de investigación cuestionan la formación docente, que en no pocas ocasiones se muestra como muy simple y sin ningún rigor. Es decir, se cuestiona el hecho de mantener la idea de trasladar lo aprendido a las aulas desde un sentido tecnicista. Si bien, la enseñanza centrada en el desarrollo de habilidades permitía al maestro contar con técnicas y estrategias para el trabajo en el aula, debe tener un sentido de transformación social y cultural.

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Formarse y desempeñarse como docente, en la actualidad implica una serie de exigencias cada vez más crecientes. En especial en el contexto de una sociedad como la nuestra, esto es, tan cambiante y álgida.

Para nadie resulta desconocido que la docencia requiere, además de una formación teórica que funcione como guía de la práctica; de una serie de acciones: desde innovar de manera constante el trabajo del aula, hasta una gran capacidad de improvisación y adaptación para los nuevos escenarios que se dan en la escuela y en el aula. De ahí la importancia de la formación inicial y de la práctica en este proceso.

La formación docente inicial constituye una complejidad en la educación en México. Los sujetos que se forman como maestros de educación primaria responden a políticas educativas específicas de formación de docentes. Bajo este entendido y de acuerdo con las políticas en turno, quienes se forman como profesores de educación primaria deben contribuir para que los niños de 6 a 12 años tengan acceso a una educación que les permita contar con una formación ciudadana que responda a las necesidades económicas, políticas, sociales y culturales del país. Para ello, las reformas educativas a la educación normal han ponderado un currículo por competencias con una inmediata relación con los estándares de desempeño: aprobar el examen de selección para ingresar al Servicio Profesional Docente y ratificarse, durante los años inmediatos, a través de exámenes de permanencia.

Es también la formación inicial el camino que nos lleva a ser maestros. Constituye el trayecto formativo que nos permite construir el acercamiento a la práctica educativa, el ensayo a la vida en el aula. Es un doble proceso. Cuando se está formando para ser maestro, al mismo tiempo se tiene también la posibilidad de participar un poco en la formación de otros. La práctica en el aula permite al maestro en formación descubrir y descubrirse. Así, el sujeto en formación al tiempo que va definiendo su ser maestro, se apropia de un estilo y personalidad.

Este descubrimiento de formarse en la docencia es el único lugar donde se tiene la oportunidad de tener en cuenta lo que se será en un futuro cercano como profesional de la educación. No sólo

porque puede llevar a la práctica los saberes que va recogiendo a lo largo de su formación, sino porque puede sentir lo que es estar en el aula y confrontarse de manera continua con una realidad viva, esto es, un aula con olor y sabor actuales, no platicada, ni teorizada, sino viviente y respirándola en cada momento que pasa.

La formación inicial es un trayecto formativo que nos habilita para ser maestros. No nos forma en otra cosa, que en maestros. Porque ser maestro es una decisión de vida, quien se forma en la docencia muy difícilmente la abandona. Se trata de un oficio que permite habitar las aulas, y que se teje a lo largo del tiempo y de la experiencia.

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA

La formación de maestros constituye un horizonte entre la práctica y la teoría. La práctica es una de las principales condiciones de la acumulación y transmisión de bienes culturales y simbólicos que posibilitan al sujeto transmitir los órdenes tanto sociales y del conocimiento (Bourdieu, 1997); o bien, confeccionar entramados culturales y simbólicos para entender la realidad educativa y social, y construir la posibilidad de transformarla. En este horizonte formativo existen tiempos y espacios que se construyen desde diversas miradas y en un entorno complejo. La docencia como espacio social, se constituye por sujetos y prácticas que interactúan cotidianamente. Sujetos que intervienen desde lo pedagógico ante realidades sociales y procesos de aprendizaje, a quienes denominamos maestros.

La práctica docente constituye un proceso dialógico. Es un proceso gradual y permanente de aprendizaje. Para Davini (2015, p. 42) “formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión”.

En este sentido, esta relación se hace presente desde los inicios de su formación, es decir, desde los primeros semestres, cuando los estudiantes asisten a presenciar, observar e interactuar con la realidad y los contextos de un aula. Durante los dos primeros semestres, aunque ya están en las primarias como parte del trayecto formativo de la práctica, aún no practican, sólo observan, reflexionan y dan cuenta de lo que encuentran en el aula; aspectos que otorgan elementos significativos a su experiencia.

En segundo año están en un lugar estratégico, dado que se sucede la primera práctica real en la escuela primaria, misma que les exige seriedad, compromiso; así como conocimientos de planeación, de didáctica, de estrategias, de interacción con el grupo. Es una etapa de adaptación y de reflexión porque en este momento tienen ya que elaborar su planeación y enfrentar sus desazones, es decir, saber de qué están hechos, y sobre todo, si están hechos para la docencia. Aquí enfrentan sus dudas y sus angustias, pero también descubren certezas; tienen mucho para reflexionar respecto de seguir o desistir de la tarea en que se han puesto como maestros en formación. En esta dinámica, se equivocan, se corrigen, se descubren, problematizan.

En 5º y 6º semestres, correspondientes al tercer año, ya están más que seguros, inevitablemente algunos aún dudan, pero son pocos, en su mayoría están ya completamente ciertos de lo que es estar en el aula, de lo que hasta ahora saben se requiere para ser maestro; en esta etapa se vuelven más serios, más formales; problematizan con más elementos. No dejan de ser alegres y disfrutar, pero ahora ya todo cambia, la reflexión y el diálogo acerca de lo que sucede en la práctica es constante, quizás no tan profunda, pero hasta los mínimos detalles se comentan, se intercambian, se ponen en discusión. Además, la preparación para la práctica se vuelve un tiempo de desvelo, búsqueda, investigación y preocupación por resolver esa madeja de retos y circunstancias que van a enfrentar en la escuela primaria.

En cuarto año, las jornadas de práctica son ciclos largos y sinuosos; planear se vuelve una actividad muy demandante, prácticamente están todo el tiempo en la escuela primaria, son semanas y semanas de planear y practicar, se ven envueltos en una dinámica extenuante; estos últimos dos semestres de la formación, exigen, además de cumplir las jornadas de práctica en la escuela primaria, cubrir los seminarios de 7º semestre en la BENM, y dar inicio a su trabajo de titulación. En 8º semestre, deben continuar con su intervención en las escuelas primarias, continuar con el documento de titulación y dar inicio a los trámites para presentar su examen al Servicio Profesional Docente, además de preparar su examen profesional.

En este semestre de cierre en su formación inicial docente, participan de manera activa en todas las actividades de la escuela primaria, lo cual les concede asumirse como maestros. En esta etapa, se reafirman en lo que quieren y, lo más importante, se dan cuenta de todas las complejidades que implica la docencia. Así las cosas, los estudiantes de cuarto año viven la docencia en una antesala muy cercana a lo que será su proceso como maestros en servicio.

En este horizonte de formación, se entrecruzan dos historias, la del oficio de ser estudiante y la del oficio de ser maestro. Puesto que sin dejar de ser estudiantes se conciben maestros. Cada persona (estudiante) adquiere el estatus de sujeto docente, en el sentido de que se le abre un campo posible de formación. Para ellos, la acción pedagógica adquiere una dimensión social y política, en la que cada persona erigida en sujeto de formación podría convertirse en actor de la formación de otros, en un espacio de acción colectiva, como una manera de reintegrarse al mundo desde lo que constituye el espacio escolar, tanto de la institución formadora como de la institución de la práctica.

Ahora bien, bajo la consideración de que la práctica se constituye en la actividad, la experiencia y las vivencias, y que, precisamente a partir de esto, organiza el mundo del sujeto; resulta sustancial que

el docente en formación se asuma, más que como un aprendiz, como una persona que produce su propia formación y conocimiento.

En esta línea experiencial de la práctica, entendida como un viaje al ser maestro, radica en mucho la importancia de la formación docente inicial. Sobre todo, porque la práctica posibilita mirar el aula como una realidad que está ahí y de la que formará parte como maestro frente a grupo.

En este acercamiento con la escuela y sus aulas, el maestro en formación se implica a sí mismo. Se permite o se exige retomar la teoría en un ir y venir constante de reflexión, autocrítica y aprendizaje. Al respecto, Latapí afirma que:

Lo que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual, avocada a indagar la naturaleza del conocimiento y a su difusión y apropiación. El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje. Esto debiera marcar su formación inicial y esta debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización. La pasión por conocer y por conocer cómo conocemos para ponerlo al servicio de los niños y jóvenes es rasgo distintivo del maestro. (2003, p. 15).

Bajo esta consideración, la educación normal busca que el docente en formación se eduque a sí mismo, se descubra y profundice en sus propias incertidumbres. Que invente sus maneras de aprender. Que recupere su experiencia de aprendizaje para encontrarse a sí mismo. Al descubrirse maestro, se permitirá enseñar a los niños con la misma pasión que él ha aprendido.

La mirada del alumno en la práctica escolar, durante el proceso de su formación inicial tiene varias connotaciones, algunas veces en esa interacción se asume como un maestro que tiene derecho a equivocarse, a tener errores. Otras, se asume como en una ensoñación

de lo que será ser maestro. En las aulas, en ese espacio lleno de algarabía, descubre que quiere ser maestro; que le apasiona la idea de buscar, indagar, diseñar y utilizar recursos que hagan de material didáctico para darle otra tesitura a los conceptos, a los números, a las ideas, a los planteamientos. Aprende a mirar que la didáctica es necesaria para que el aula sea más lúdica, más interesante, más dinámica y menos rígida. Y que cuando esas voces dejan salir su expresión “usted es el mejor maestro del mundo”, se regocije, se encuentre y se piense pedagógicamente.

Llegar a comprender cómo se construye la formación inicial docente y el sentido de ser maestro, requiere de identificarla como un proceso dialógico compuesto por tres hilos: el sujeto en formación, los trayectos de formación teórica y la práctica profesional en las aulas de las escuelas primarias. Lo cual implica una búsqueda en torno a la apropiación teórica de los estudiantes normalistas; los procesos identitarios en ese imaginario del ser maestro; y los saberes pedagógicos que se construyen en la práctica docente. Aquí surge la pertinencia de un abordaje de lo que constituye la experiencia en tanto saber sedimentado a lo largo de una formación.⁴²

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Al entender la práctica educativa como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollan de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales; podemos comprender que, es en la práctica docente donde se van entramando las diferentes posibilidades de ser

⁴² Planteamientos recuperados del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019. Véase: La formación inicial docente: Una relación compleja entre saberes, creencias e identidad. Ma. Guadalupe Correa Soto, www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2101.pdf

maestro. La práctica es la parte central del contenido curricular de la formación de docentes; es determinante y de alguna manera imprescindible. En todo caso, la práctica implica esa interacción continua, que permite ir abrevando circunstancias, sucesos, y trayectorias, que van dando pautas para resolver lo que se presenta en un aula.

El contexto que envuelve el proceso de la práctica en el proceso de formación docente es diverso y complejo. Los estudiantes al estar en la escuela primaria, se encuentran en un lugar que no es el suyo, sino de los otros. Ahí en ese *no lugar se* conjugan certezas, incertidumbres y extranjerismos como formas de habitar esa experiencia radical que significa ser maestro. En este habitar el no lugar, constituye la configuración de ser maestro.

El maestro en formación se mira con extrañeza y se descubre en la posibilidad del sí, de su estar siendo, no como el sujeto que inició la carrera, sino como ese otro en que se ha transformado.

En ese habitar el aula, es donde se transfiere la construcción de conocimientos realizada en los trayectos formativos del Plan de la licenciatura en Educación Primaria, vertidos en los momentos áulicos de las prácticas profesionales. En ese ejercicio de la docencia, emergen los saberes teóricos y prácticos de los docentes en formación, quienes generan procesos de aprendizaje tanto para niños, como para sí mismos como maestros en formación. Lo cual se sucede en forma contextualizada, esto es, desde y con la realidad social y cultural, que configuran al docente como un actor social.

Así pues, respecto de las apropiaciones de la práctica educativa para ser docentes, Bourdieu (1997) plantea que son *habitus*, en tanto principios generadores de prácticas distintas y distintivas. Lo que el sujeto en formación hace en el aula, la manera que atiende o escucha a los niños, la forma en que se comunica e interactúa con ellos en términos pedagógicos hacia el aprendizaje, le da la distinción de ser maestro. También adquiere sistemas clasificatorios, principios de ordenamiento y de visión para diferenciar entre lo que es bueno

y lo que es malo, entre lo que está bien o está mal. El maestro en su oficio, asume un comportamiento distinto al de otros profesionistas.

De ahí que la práctica tenga un poder formativo. “Hay que conocerse a uno mismo como viajero del espíritu, semejante a todos los demás viajeros, como sujeto intelectual partícipe de la potencia común de los seres intelectuales”. (Ranciere, 2010, p. 56). En ese viajar se adquiere un conjunto de bienes y propiedades simbólicas que lo habilitan en la docencia. Porque en el oficio de la docencia, el maestro teje como cualquier otro artesano, los saberes que le otorgan el oficio de ser maestro. Quienes se forman para maestros se apropian de una posición y un estilo de vida basado de alguna manera en la docencia.

¿Qué significa ser maestro, cómo se llega a ser maestro? Los maestros responden que ser maestro es vivir la escuela por dentro, es decir, que no basta con poner en juego políticas y reformas educativas, que no basta con entregar libros de texto, que no basta con exigencias institucionales; que existe una cultura escolar, un carácter simbólico de la vida social, cuyos patrones de significado son incorporados a las formas simbólicas que se intercambian en la interacción social.

El término *maestro* no especifica un grado de estudios, sino un oficio. Socialmente quienes trabajan en escuelas primarias, se denominan maestros. ¿Pero qué sentido tiene el término *maestro*? Lo que instituye el sentido de *maestro*, es el conjunto de saberes que los maestros en formación dan cuenta en la práctica docente. Este saber, es un saber práctico, un saber incorporado, un saber que da distinción con respecto a otros profesionistas del campo educativo.

El lugar de la formación permite dignificar el papel del maestro y reivindicar la pedagogía como un saber. Es el viaje que se realiza al interior de la escuela y al interior del estudiante-maestro, para formular nuevas preguntas o problematizar lo conocido. Es el reconocer que hay múltiples formas de ser maestros y diversas formas de hacer escuela.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas. Anagrama, Barcelona.
- Davini, M. (2018) La formación en la práctica docente. Paidós, Argentina.
- Latapí, P. (2003) ¿Cómo aprenden los maestros? SEP, México.
- Ranciere, J. (2010) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes Editorial, Barcelona.
- SEP (2002) Plan de estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria. SEP.

CAPÍTULO 10

EL FORMADOR DE DOCENTES ANTE LOS RETOS DEL CAMBIO

Violeta María Alina Cortés Galván⁴³

INTRODUCCIÓN

En el momento actual que caracteriza a nuestro país, nos encontramos ante una serie de cambios y procesos de reconstrucción en el contexto nacional; así que la mirada se dirige una vez más al sector educativo, a elevar los niveles en educación, pero sobre todo se pone el acento en la formación de los nuevos maestros en las Escuelas Normales, pues la formación de docentes, tarea histórica y razón de la existencia de las Escuelas Normales, ha sido atravesada por las distintas reformas emanadas de peculiares políticas educativas que han puesto énfasis principalmente a las propuestas curriculares.

Es bien sabido que la docencia es sumamente compleja, y precisa de múltiples conocimientos y saberes, entre los que se subrayan: los de las ciencias de la educación; los de carácter disciplinar; los curriculares y los experienciales. Se precisa pues, investigar a la formación docente desde diversas posturas teóricas, a bien de que posibiliten la construcción de un nuevo paradigma para la formación de docentes de educación primaria.

⁴³ Dra., en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ciudad de México.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES

La formación en la Escuela Normal, precede y sitúa en tiempos y espacios definidos a la comunidad educativa, proporcionándole cierta estructura, sobre todo al considerar que “la formación no se reduce al aprendizaje de modos de ser o pensar, no data exclusivamente de un movimiento exterior que determina las condiciones a las que habrá de socializarse el o los sujetos o los saberes que tendrá que portar para adecuarse a la realidad” (Ramírez, 2010, p. 386), sino reflexionar que la formación de un sujeto va más allá de los saberes formulados en los planes y programas de estudio ofertados por las instituciones educativas, en los que se prioriza el aprendizaje de la profesión, mediante el cual, el nuevo docente habrá de contribuir a la educación de otros desde perspectivas y orientaciones ya pre- establecidas, “como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber —hacer o de saber— ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente de la cultura dominante”. Ferry (1999, p. 50).

En ese orden de ideas, la Escuela Normal, en particular la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), requiere ser considerada de otra forma, para poder asumir el lugar que como institución de educación superior le corresponde, es decir, tener un sentido de libertad para mirar al mundo y entenderlo, una directriz formativa que favorezca en la comunidad estudiantil, arribar a un compromiso social y con la profesión para la cual se forman.

Por otra parte, la existencia de una serie de cuestiones normativamente establecidas para la BENM, cruzan en cierta forma la práctica de los formadores, las cuales se suceden ejerciendo una especie de sujetamiento, que a menudo genera, en la comunidad educativa, sentimientos de vivir en un mundo cerrado, monótono, desvitalizado, plagado de una serie de obstáculos de tipo político, financiero, académico, entre otros, que repercuten en el desarrollo cotidiano de las actividades de la comunidad educativa.

De ahí que la intencionalidad de este trabajo sea reflexionar acerca de quienes forman a los nuevos docentes que se insertarán en las escuelas primarias de la Ciudad de México y zonas aledañas.

ACERCA DEL FORMADOR DE DOCENTES

De suyo, la labor de los formadores, implica promover aprendizajes en la transmisión de la profesión magisterial y preservar elementos propios de la cultura; pero la tarea y compromiso de la formación de docentes, cada formador la entiende y asume de forma diferente.

Además, dado que la formación de los nuevos docentes implica un compromiso profesional y una metódica responsabilidad, supone un contrato consigo mismo, con sus alumnos y con su proyecto de vida.

Así, la individualidad de cada formador tiene que ver con su forma de ser y estar en la docencia, pues cada uno tiene una historia de vida propia que involucra su pasado escolar, (donde se rememora primero como alumno y, después se resitúa como docente). Aspectos que ineludiblemente marcan su práctica. En este sentido, el docente que se ha comprometido a formar a otros, no solo responde a una demanda de formación que va más allá de saber o de hacer, sino que su propia persona también está ahí con una demanda. (Baiëtto; en Páez, 2008, p. 225).

En consecuencia, resultan necesarios algunos cuestionamientos respecto de las coordenadas que inciden en situar al sujeto como un profesional de la docencia, y, por tanto, tienen que ver con el cómo los formadores ocupan su lugar en el proceso y lo hacen manifiesto en sus formas de actuación: ¿Por qué trabaja en la escuela normal?, ¿Cómo llegó a ser formador/a?,

¿Por qué continúa desempeñando esa profesión?, ¿Qué le significa formar docentes en este tiempo?

Si bien existe un número significativo de formadores que, además de cuestionarse sobre lo que enseñan a sus estudiantes, —poniendo

especial énfasis en el impacto que tendrá en su formación inicial—, trasladan el resultado de sus cuestionamientos al rediseño constante de sus estrategias de enseñanza, ya continuar actualizándose profesionalmente para poder enfrentar los retos que la situación educativa local y nacional les depara; también hay que señalar la presencia de un sector que solo trata de poner a buen resguardo los privilegios y el confort obtenidos. Se trata, en todo caso, de quienes distan mucho de proponer nuevas y auténticas opciones de participación democrática y plural que movilicen a las Escuelas Normales.

Y aunque la mayoría insiste en la necesidad de la resignificación de la profesión, aún falta llegar a acuerdos académicos comunes y hacer proyectos compartidos, pues como apunta Sandoval (2009), la naturaleza específica de enseñar a enseñar, objeto de trabajo de los formadores, requiere la construcción de nuevos paradigmas de docencia; de la capacidad de transformar concepciones educativas y, en especial, de adaptar su propia práctica para apoyar las necesidades diversas y cambiantes de sus estudiantes.

Por otra parte, toda práctica docente “requiere además de conocimientos teórico-técnicos, de una especial sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el “qué hacer” y “qué ser” de la persona en formación”. (Anzaldúa 2009, p. 89). Así también, (Filloux, 1996), señala que es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive; que uno puede autoformarse como formador. Es así como puede ayudar al formando a ir más allá de la simple absorción de conocimientos.

Desde esas lógicas, la formación docente tendría que ser repensada desde otras configuraciones, permitiendo otorgar un nuevo sentido y significado a este proceso, vislumbrar más allá de las habilidades socioemocionales, que tan en boga están, y estudiar con mayor atención los acontecimientos que a nivel psíquico habrán de ocurrir, entre los sujetos que participan en los procesos de enseñar

y aprender que, dicho sea de paso, son escasamente considerados en la formación.

Sería entonces oportuno considerar en primer plano la cuestión del sujeto (Tizio, 2003) en búsqueda y construcción permanente, para poder mirar a la formación de docentes desde otros campos del saber que posibiliten su enriquecimiento y lo fortalezcan para impactar en la formación de maestros para este siglo. Lo cual implica dejar de lado las añoranzas de un normalismo de un tiempo pasado, al que Zúñiga (1993), define como el imaginario normalista.

EL IMAGINARIO NORMALISTA

Zúñiga (1993), expresa que alrededor del magisterio normalista, se ha definido un deber magisterial altamente irracional que parece responder a representaciones imaginarias, fantasías y deseos que la sociedad, los estudiantes y los propios maestros normalistas tienen y proyectan sobre la profesión docente; con ella se ha ido configurando una identidad paradigmática: el normalismo.

Así, de generación en generación se ha ido construyendo y heredando este imaginario, dado que:

Para el maestro normalista, la historia del normalismo épico es real, porque a través de este mito, él, en tanto maestro, puede investirse de tal ropaje e identificarse con el misionero cultural que llegó incluso al sacrificio de la vida por cumplir su tarea” (Zúñiga, 1993; citada en Anzaldúa, 2004, p. 99).

No olvidemos que los formadores de docentes desempeñan un factor nodal, pues son ellos quienes a partir de sus propias representaciones otorgan sentido y significado al *deber ser* de la actuación y formación de los maestros.

Pero es necesario enfatizar que la formación no es sólo una suma de saberes académicos, sino que puede explicarse desde dos vertientes: como formación escolar y como recorrido de vida. Por lo cual, es inevitable que el sujeto y las sociedades construyan sus imaginarios respecto a la profesión docente, siendo éstos, depositarios de un peso determinante sobre lo que se configura en un docente. Si bien el sujeto que se forma, requiere del desarrollo de capacidades, de descubrimientos, de transformaciones, éstos no son solamente originados en contextos escolarizados, porque al asumir a la formación como un trabajo sobre sí mismo, se le asume también, como “un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, reencuentros y experiencias”(Ferry,1999, p. 50), que le permitirán un reposicionamiento ante la propia formación. Para esto ,se requiere que el formador tome conciencia, que al optar por la profesión docente es necesario reconocerse y asumir el status de ser un intelectual que se desarrolla a lo largo de toda su vida.

LOS FORMADORES Y EL LUGAR DEL SABER

El saber de los docentes se encuentra íntimamente relacionado al trabajo que desempeñan en la escuela y en el aula, al cual se le otorga un reconocimiento social, pues el saber de los docentes “es compartido por todo un grupo de agentes que poseen una formación común, trabajan en una misma organización y están sujetos, a causa de la estructura colectiva de su trabajo cotidiano, a condicionamientos y recursos comparables, como los programas, las materias que enseñan, las reglas del centro”. (Tardif, 2004, p. 1).

Por otra parte, el saber de los profesores no se circunscribe particularmente a conocimientos disciplinares, tiene que ver también con todos los aprendizajes adquiridos al través de su trayectoria

profesional y a la manera en que son capaces de ponerlos en práctica para mejorar sus ambientes de trabajo. Al respecto, Tardif (2004, p. 12), enfatiza que “el maestro trabaja con sujetos y en función de un proyecto: transformar a los alumnos, educarlos e instruirlos”; en ese sentido, muchos grupos de estudiantes tienen claro que estaban ahí para que sus profesores les aportaran elementos para su formación como futuros docentes, es así como los grupos otorgan suma importancia al posicionamiento de sus profesores con el saber.

En la formación docente, el saber representa la posibilidad del encuentro entre maestros y alumnos; incluso, durante un periodo escolar determinado, el docente será catalogado por el saber que posee acerca de su disciplina, otorgándole así cierta autoridad ante sus alumnos. En un inicio, el saber representa el elemento que instaura la relación entre unos y otros. Filloux (2005), refiere la situación como al establecimiento de un contrato pedagógico en que la permanencia de los contratantes se circunscribe a la duración del curso y se sustenta en dos premisas como base: “estoy aquí para enseñarles algo”, del lado del formador y, “estamos aquí para aprender algo”, del lado de los alumnos; en ese sentido, la presencia del formador se justifica y legitima en razón de que represente el saber para sus alumnos.

Es por el saber que posee y por la forma de transmitirlo que el formador establece una relación pedagógica con el alumno y con el grupo, así el profesor configura formas de interacción, pues, por una parte, ciertos docentes utilizan al saber cómo un medio para ejercer su poder y autoridad.

En ese sentido, los estudiantes presuponen que los formadores son poseedores de un saber y albergan la expectativa de que ellos promoverán y compartirán conocimientos útiles para su vida futura como maestros.

Es atribuida desde el principio al docente una actividad de difusión de conocimientos que comprende muchas funciones: en primer lugar,

una función conservadora de la cultura y de la ideología que deben ser transmitidas para que la sociedad continúe; la transmisión de una generación a otra. El acto de transmisión asegura igualmente una *función de poder* del docente, poder que deriva del saber que posee. Baiëtto (2009, p. 36).

Asimismo, los formadores de docentes ocupan un lugar relevante en el proceso porque son capaces de promover la identificación con determinados contenidos de enseñanza, pues como señala Cifali (2013, p. 174), la conexión al saber se realiza por un vínculo con aquel que enseña, porque:

- La formación docente alude a un proceso que durará a lo largo de toda la vida (Ferry, 1999); así la formación viene a dar cuenta de que, en tanto sujetos, poseemos cierta noción de incompletud, esto movilizará el deseo de estar en una constante búsqueda de satisfactores que atenúen los vacíos.
- La actuación de los formadores durante los años de la formación inicial de los estudiantes, reviste suma importancia en la transmisión de la profesión, pues en cierta forma impactará su práctica futura como docentes. Se requiere un cuestionamiento acerca del tipo de maestros que están contribuyendo a formar y abrir la posibilidad de considerar otras propuestas teóricas que les ayuden a formular otras explicaciones acerca de la formación docente.
- La formación de docentes, alude a un proceso formativo profesional enmarcado en un contexto histórico—social, siempre dinámico y complejo en el que diferentes elementos son objeto de consideración: el saber, las cualidades y aptitudes de maestros y alumnos, así como lo referente a nivel intelectual.
- Sin embargo, es necesario subrayar las cuestiones concernientes a la intersubjetividad de los alumnos y formadores, pues la influencia ejercida a nivel inconsciente (Eiguer, 2008) marca o determina en cierta forma su actuación.

- El proceso de formación está tensado entre la marca de lo que siempre falta, de lo inacabado, del tiempo por venir y del contenido con propósito y prescriptivo al que se pretende llegar (Páez, 2008). Sobre todo, que los formadores reconozcan y asuman el compromiso que implica la formación de profesionales, donde el aspecto humano es el principal factor a considerar.
- Sí bien, en la formación de los nuevos docentes es importante que los formadores tengan conocimiento y dominio de los aspectos curriculares, mucho les ayudaría saber que una ventaja al estudiar la formación de docentes desde el enfoque psicoanalítico, es que les dirá a los formadores cómo formar, y les dirá también, y sobre todo a los formadores de formadores, que estén muy atentos a la interacción permanente entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también lo que surge del inconsciente, es decir, con el funcionamiento de la inteligencia, porque como ya lo han señalado diversos autores —desde Freud hasta el presente: el profesor siempre estará expuesto a la existencia de la transferencia y sus implicaciones. (Filloux, 1996).

Por otra parte, la forma en la cual el profesor comunica el saber a los alumnos, expresa a la vez la manera en que el propio docente se inscribe ante la función de ese saber, “de tal suerte que por su disciplina el docente conserva su lugar de ostentador del saber y en consecuencia una cierta forma de autoridad sobre los alumnos” (Baiëtto, 2009, p. 62), que da lugar al reconocimiento social de la comunidad educativa y de la propia institución.

En ese sentido, el saber será el medio por el cual se produce un cruce de deseos en esa relación pedagógica: por un lado, el deseo de enseñar del formador, de que el ser en formación aprenda de él, que su saber se origine en el del formador, en poder crear o engendrar un ser nuevo, (Baiëtto; en Páez, 2008, p. 225) y por el otro lado, el deseo de aprender del alumno que lo remite a ese

otro, con la intención de encontrar un objeto de conocimiento que lo ayude a satisfacer su demanda de formación, la cual vincula lo afectivo y el saber, pues a decir de esta misma autora, hay un cierto tipo de docente, que nunca está satisfecho con el saber que posee y continúa en la búsqueda, porque su culto del saber le impone ese afán incansable, es decir, que el deseo de saber está siempre activo para él.

Por todo esto, es pertinente pensar la formación docente desde otro lugar, uno en el que se proponga algo más que centrar la atención en las situaciones prácticas y prescriptivas de la profesión; en suma, que insista en convocar a los implicados en la formación docente a considerar mayormente el factor humano de los agentes que participan, involucrando cuestiones que tienen que ver con lo individual, con la singularidad de quienes participan en los procesos de enseñar y aprender, a partir, precisamente, de considerar la subjetividad de los sujetos y su intersubjetividades. Así las cosas, apuntar a la construcción de un nuevo paradigma, implica asumir el reto del cambio, considerar a los estudiantes como personas en constante evolución, que requieren de una sólida formación integral que les permita contar con los elementos requeridos para desempeñarse como profesionales de la educación, capaces de enfrentar de forma autónoma y con un pensamiento crítico, los desafíos que la vida profesional que han elegido, le presentará.

A MANERA DE CIERRE

Por supuesto que para los formadores de docentes aún quedan muchos caminos por transitar, principalmente reconocer que cada docente se encuentra ante nuevas generaciones de estudiantes con demandas diferentes para momentos y contextos distintos. Así mismo, a bien de ser considerados y respetados en la diferencia, tienen que:

Asumir un modelo de sistema educativo implica esperar que sirva para la realización de unas determinadas funciones de cara a hacer realidad un proyecto político de sociedad que consideramos el más apropiado para y acorde para continuar esforzándonos en la construcción de una sociedad y de un mundo cada vez más justo, democrático, fraternal y sustentable. (Torres, 2019, p. 17).

REFERENCIAS

- Anzaldúa, R. (2009). *“La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder”* México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Baiëto, M. (2008). “Clínica y formación”. En M. Jiménez, R. Páez (coord.), *Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México: Siglo XXI.
- Cifali, M. (2013). *Le lien éducatif: Contr-jour psychanalytique*. Paris: Puf.
- Cortés, V. (2018) *“Una mirada al vínculo intersubjetivo en la formación de docentes desde la perspectiva psicoanalítica”* (Tesis Doctoral) Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Eiguer, A. (2006). *Caricias robadas. El cuerpo en la intersubjetividad de los vínculos familiares*, Buenos Aires: www.intersubjetividad.com/ar/website/articulo.asp
- Ferry, G. (1999). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós/ UNAM.
- Filloux JC, (1996). *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J (2005). *Du contrat pédagogique. Le discours de l'inconscient à l'école*, Paris: L'Harmattan .
- Páez, R. (2008). (coord.), *Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México: Siglo XXI.
- Ramírez, V. (2010). “El normalismo: proyectos, procesos institucionales y

- actores”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. I, núm.2, pp. 98-113, <<http://ries.universia.net> >
- Sandoval, E. (2009). (coord.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tardif, M. (2004). “*Los saberes del docente y su desarrollo profesional*”, Narcea: Madrid.
- Tizio, H. (2003). “*Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*”, Barcela: Gedisa.
- Torres, J. (2019). “*Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*”, Madrid: Morata.
- Zúñiga, R. (1993). “El imaginario normalista” en *revista Cero en conducta*, México, año 8.

CAPÍTULO 11

SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS

A LA DOCENCIA DE LA ESCUELA PRIMARIA⁴⁴

Erika Enríquez Ocampo⁴⁵

En esta comunicación se establece una somera reflexión sobre algunos de los significados implicados en los desafíos o retos que, en la profesión docente, acontecen en su desempeño. Retos que se relacionan con los acaecimientos cotidianos de la docencia, y por tanto, con sus funciones; mismas que los maestros no sólo han de cumplir, sino que las han de llevar a cabo con compromiso, ética, profesionalismo y responsabilidad en todos los momentos del día a día en las aulas, y en todas las áreas de la institución escolar. De aquí la importancia de reflexionar sobre los significados de la práctica educativa atribuidos por el propio docente, a cada acción efectuada al interior de los diferentes ámbitos de su competencia.

En esta perspectiva, es de sobra sabido que cada una de las funciones que cumple un profesor en su accionar cotidiano, están precedidas por diversos requerimientos y peculiares intencionalidades —individuales o colegiadas—, manifiestas en la búsqueda de condiciones que hagan posible su mejora o transformación. De aquí que, si se

⁴⁴ Esta comunicación la establece su autora a partir de su tesis de investigación titulada: “Representaciones sobre las funciones de la docencia en maestros de educación primaria e implicaciones en el significado que le atribuyen a su propia práctica”. Con esta investigación, asesorada por docentes integrantes del grupo de investigación: Hermenéutica y educación, de la BENM, obtuvo su título profesional en julio de 2019.

⁴⁵ Lic. en Educación Primaria, por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Profesora de escuela primaria pública en la Ciudad de México.

tiene la intención de transformar la práctica docente, resulta necesario tener en cuenta la reflexión crítica del ejercicio cotidiano como una condición indispensable para poder avanzar hacia su mejora o transformación.

Sin embargo, también es sabido que a menudo, en la docencia de la escuela primaria priva un clima de disgusto⁴⁶ respecto de la forma en que han de desempeñar sus funciones cotidianas. En este sentido, es posible afirmar que esta desavenida situación representa una barrera para la creación de ambientes de aprendizaje participativos, lúdicos, democráticos e inclusivos para los alumnos, y de una dinámica laboral óptima para los docentes, ya que los maestros, tienen que atender la exigencia —a menudo vertical— de la gestión educativa que guía su labor, trayendo como consecuencia que en la última tarea en que se preocupen sea la de enfocarse a generar cambios dentro de las aulas escolares, y también, para iniciar la mejora de la propia práctica docente.

Entonces, se tiene claro que se requiere de una dirección que oriente y acompañe el trabajo del colegiado docente. En particular, si se advierte que el asunto estriba en las formas de gobierno que suelen resultar desarticuladas de un interés en torno al trabajo colaborativo de la escuela primaria. Formas de gobierno que, a imagen y semejanza de las acciones que los directivos experimentan en carne propia en sus áreas de supervisión o direcciones operativas:

En lugar de contribuir a incrementar una mayor libertad en las instituciones que las lleve hacia una necesaria revitalización creativa de

⁴⁶ Aun cuando no he realizado un estado del arte con el cual poder sostener conceptualmente esta afirmación, sí es posible ubicarla contextualmente a través de entrevistas realizadas a maestros de escuelas primarias sobre su sentir docente, de las cuales, luego de su análisis, se advierte que muchos de los profesores no se sienten plenos en el desempeño cotidiano de su profesión.

sus recursos, continúa aprisionándolas con formalidades y requisitos cada vez más intrincados, situándolas entre la adaptación forzada y la simulación teatral (Porter, 2004, p. 588).

Lo cual, en palabras de Monroy Dávila, (2012), con mucha frecuencia deriva en que la vida colegiada de las escuelas primarias se encuentre inmersa en un clima académico bastante frágil en donde las tensiones, los conflictos y las negociaciones (“acuerdos”) se han convertido ya en una práctica “común”, que a menudo deriva en una limitada participación e involucramiento por parte de los docentes respecto de la toma de decisiones que tienen que ver con el buen funcionamiento de la escuela (o con su mejora), al delegar sus responsabilidades a los funcionarios que suelen “dirigir” bajo principios administrativos de corte sindical- empresarial. Incluso, en el peor de los casos, se entra al terreno de un juego de simulación en donde cada docente (individual o colectivo) solamente se ocupa de “llevar agua a su molino”.

Y no se trata de buscar culpables sobre lo que ha sucedido en relación a la desvalorizada vida colegiada de los docentes de educación básica, sino realizar interpretaciones que permitan comprender con detenimiento cuáles son los procesos —políticos, educativos y sociales— que mermaron —si es el caso— al trabajo del magisterio, y que por ello, provocaron una desmotivación para la creación de una práctica innovadora y transformadora del estado de las cosas.

En este sentido, resulta necesario plantear que sólo comprendiendo los significados que se le atribuyen a la propia práctica docente, se podrán visibilizar los obstáculos a los que se ha estado enfrentando —quizá sin saberlo— el gremio docente en estos últimos tiempos. Y por tanto, ofrecer de manera individual y colectiva, alternativas, propuestas y reflexiones de mejora a las problemáticas actuales, propias de la educación básica, pero, sobre todo, las inherentes a las funciones del ejercicio docente.

NOTAS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Aunque el sentido común suele asociar a la labor que en su ejercicio cotidiano cumple un docente como un hacer en solitario dentro de su aula asignada, es importante partir de que dicha tarea no es una actividad que sea individual, es decir, que se trata de acciones que si bien se efectúan de manera individual, derivan de un conjunto de expectativas, metas y objetivos, trazados desde la colaboración de cada uno de los actores que participan en el colegiado docente de cada escuela primaria.

En este sentido, el impacto y responsabilidad de las funciones y obligaciones pedagógico-didácticas de la práctica docente, no deben recaer con mayor peso en el docente, sino en cada uno de los actores que intervienen en la educación, pues sólo de esta manera se podrá lograr la calidad educativa que tanto se ha venido anhelando en los últimos tiempos.

Al respecto, algunos docentes —en servicio o en formación— hoy día pensamos que el valor y el respeto que históricamente se ha tenido hacia los maestros, se ha desdibujado en virtud de la exasperación de una sociedad cada vez más demandante y condenatoria en torno a las funciones, características y resultados observados en el colegiado docente de cada escuela primaria.

Además, dichas representaciones, tanto de padres de familia, como de diferentes empleados de la comunicación de las televisoras de nuestro país, e inclusive, de los mismos docentes en servicio, han sido precedidas —y quizá orientadas— de un discurso político que ha intentado convencer a los maestros en asumirse como los principales responsables de los resultados obtenidos. Es el caso de la política de evaluación punitiva instaurada por el Gobierno Federal *peñista*,⁴⁷ misma que propició que se emitieran diversas opiniones para desprestigiar al ejercicio docente.

⁴⁷ Periodo de Gobierno Federal, en el que Enrique Peña Nieto fungió como Presidente de México, del 1 de diciembre de 2012 al 30 de noviembre de 2018.

En esta perspectiva, resulta fundamental interpretar con mayor profundidad los procesos particulares que se suceden en cada escuela de educación básica, como estrategia para lograr una mejora sustancial de la docencia. Sólo realizando reflexiones de manera auto-crítica, los docentes estaremos en posibilidad de comprender la trascendencia de sus funciones.

Así pues, interpretar los significados que se le atribuyen a la práctica docente, es una oportunidad de impulsar la dignificación del magisterio. Por ello, si consideramos los planteamientos de Monroy Dávila, esta reflexión se pronuncia a favor de abrir y mantener el diálogo, en tanto imperativo, en la búsqueda de una práctica docente que se caracterice por el reconocimiento y comprensión del otro (docente) como fundamento básico de toda situación de aprendizaje. (2016, p. 106).

Además, de acuerdo con Yurén Camarena, (1999, pp. 11-12), la práctica docente es una actividad con sentido, es decir, conforme a fines y dirigida a transformar la realidad y, consecuentemente, se le opone a la pasividad, a través de un conjunto de fundamentos, elementos y acciones articuladas y estructuradas como elementos de un proceso complejo que deriva en la producción, recreación, construcción o transformación de un proceso más amplio que recibe el nombre de educación.

Entonces, queda claro que la docencia no es una actividad mecánica y que el docente no es un simple operador de engranajes pragmáticos dispuestos para conseguir las metas de excelencia, usualmente asociadas a la educación básica. En palabras de Meneses Díaz, sobre la docencia debemos que tener en cuenta lo lamentable que resulta:

Pensar que la actividad del profesor se reduce estrictamente a una práctica, y este reduccionismo lleva incluso a la falsa visión de que cualquiera la puede desempeñar... Tal vez cualquiera la puede desempeñar, hay evidencia de que ello ocurre, de pronto quien uno menos

imagina aparece dando clase, sí, pero no cualquiera sabe enseñar ni tiene las bases respecto a lo que implica el trabajo de docencia y menos aún, lleva a cabo eso que convierte a la docencia en una profesión: el que sea capaz de investigarse a sí misma, que sea capaz de construir elementos de autoconciencia para ir abriendo sus posibilidades, sobre todo en tiempos complicados para toda la población, para todas las profesiones, pero específicamente para la profesión docente. (2017, pp. 29-30).

En esta misma perspectiva, Monroy Dávila (2016, p. 106), plantea que, si bien es cierto que la práctica docente refiere a una actividad encuadrada en principios y funciones de carácter educativo, parece necesario reflexionar sobre lo que se alude con la misma cuando se le define como actividad desde criterios demasiado generales y/o equivocistas. Luego entonces, resulta sustancial conocer las representaciones que los distintos actores educativos tienen sobre la práctica docente:

Las representaciones que tienen los profesores respecto de su práctica docente, funcionan como procesos con los que se construye una relación cognoscitiva entre sujeto y objeto, entre imagen y significado, es decir, como procesos de apropiación de saberes con base en la experiencia y la información que proporciona el entorno amplio por el que transitan y del que re-significan frecuentemente sus propias prácticas. Se trata de un proceso que aún en su calidad de temporal y dinámico, conserva también elementos recurrentes o de mayor permanencia. Nunca se cambia de manera radical ni se mantiene igual de forma absoluta. (Monroy Dávila, p. 109).

Así también lo plantean Martínez y Negrete, al considerar que cada institución educativa se conforma debido a “una multiplicidad de representaciones que sobre ella formulan distintos sectores sociales. Por tanto, su imagen responde a una heterogeneidad de

representaciones. Es un espacio que han compartido los diversos actores involucrados adentro y fuera de él”. (2006, p. 89).

Se trata, en suma, de asumir a la práctica docente en su carácter cualitativo y procesual que no se materializan en “algo inmediato” (Díaz Barriga, 1999, p. 67), y que por tanto, implica un entretejido de interpretaciones.

CONCLUSIONES

Al reflexionar sobre las dificultades a las que se enfrenta el docente en el cumplimiento de sus funciones, es importante considerar que el papel que ha desempeñado el profesor a lo largo de la historia ha ido evolucionando y con ello, sus funciones y significados se han ido diversificando.

Por esta razón, es inevitable fijar la atención sobre las funciones que cada uno de los actores dentro de la educación deben desempeñar, pues no solamente se trata de poner al maestro en el centro de la solución de las problemáticas como el único encargado de impulsar la excelencia dentro de la educación, ni mucho menos como el único responsable de la rémora en los procesos educativos.

Por ende, resulta perentorio que la realidad desde la que se percibe y significa al docente, sea visualizada desde un ángulo diferente, el cual permita analizar y comprender la importancia de las funciones, y la riqueza de significados que tiene la docencia.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, Á. (1999). La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulo al rendimiento. En Rueda y Landesmann (Eds.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Pensamiento Universitario, (88). (pp. 62-81). México: CESU-UNAM.

- Martínez Delgado, M. T. y Negrete Arteaga, T. (2006). La evaluación en el desarrollo institucional. El caso UPN. México: UPN.
- Meneses Díaz, G. (2017). “Sobre la relación docencia investigación: A propósito de la construcción de objetos de estudio”, en Chona Portillo, J., y Monroy Dávila, F. (coords.). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*. México: Gobierno de Baja California Sur.
- Monroy Dávila, F. (2016). “La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación”, en Monroy Dávila F. (coord.). *Temas de Formación Docente: Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.
- Monroy Dávila, F. (2012). “Seguir la huella al estado embrionario de los cuerpos académicos en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Pretexto de indagación y posibilidades de reflexión”. En H. Rodríguez Vázquez y L. Primero Rivas (comp.), *El conocimiento actual 1*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas-RIHE.
- Porter, L. (2004). “La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 9, núm. 22, pp. 585-615.
- Yurén Camarena M. T. (1999). La formación, horizonte del quehacer académico. México: UPN.

CAPÍTULO 12 PROBLEMATIZANDO EL ESTADO DE LA DOCENCIA EN LA BENM⁴⁸

Karla Graciela Vargas Barrera⁹

INTERPELANDO LA INTERVENCIÓN EN LAS JORNADAS DE PRÁCTICA DOCENTE

Para todo estudiante del nivel superior, pero principalmente para quienes se forman en la licenciatura en Educación Primaria en las Escuelas Normales públicas, el trayecto formativo no resulta nada fácil. En especial porque, además de tratar de comprender los temas abordados en cada uno de los cursos correspondientes a la Malla Curricular, se requiere participar de manera ética, comprometida y responsable en cada una de las jornadas de práctica docente, llevadas a cabo en las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México.

Quizá la parte práctica reviste mucha importancia y por tanto, aumenta la complejidad de la formación docente que se sucede en las escuelas Normales, en este caso, en la Benemérita Escue-

⁴⁸ Este capítulo, presentado como ponencia el 23 de junio de 2019 en la mesa tres del Primer foro de análisis sobre la transformación pedagógica de las instituciones de educación normal: “Hablemos sobre educación, construyamos las bases para un nuevo modelo de formación docente”, es derivado de una ponencia realizada por la autora, durante el sexto semestre de la licenciatura en Educación Primaria, en el curso Taller de producción de textos académicos, bajo la asesoría de docentes integrantes del grupo de investigación: Hermenéutica y educación. BENM. Ciudad de México.

⁴⁹ Lic. en Educación Primaria. Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Maestra en escuela primaria pública en la Ciudad de México.

la Nacional de Maestros (BENM). Sobre todo, porque implica un enfrentamiento directo con una realidad educativa cotidiana que tiene lugar en las aulas de las escuelas primarias.

Una realidad que invisibiliza al maestro en formación ante los ojos del docente titular del grupo, quien, en no pocas ocasiones, suele descalificar al practicante, llegando incluso a evidenciarlo frente a los académicos de la escuela normal —que asisten a “supervisar” las prácticas—, o bien, ante la comunidad escolar, llegando al grado de suspenderle su práctica. Cuando esto sucede, el estudiante normalista estila “camuflarse” para “llevar las cosas en paz” y no recibir las críticas ni de los profesores de la escuela primaria, ni de los académicos de la escuela normal.

Es así que los estudiantes normalistas a menudo suelen portar una especie de ‘máscara teatral’, a fin de evitar que los alumnos, maestros y personal de las escuelas primarias de práctica, descubran las carencias con las cuales asisten a cumplir con ‘su deber’.

Situación que bien puede considerarse como un incidente crítico, dado que dicha forma de asumir la docencia, difumina sus posibilidades de transformación, en la muralla de la simulación. Y no se trata de responsabilizar a alguien en particular, sin embargo, llama la atención:

El pronunciamiento constante de los alumnos, respecto de que los contenidos analizados en el grupo clase de la escuela normal, poco o nada tienen que ver con las problemáticas con las que ellos se enfrentan al realizar sus prácticas docentes en los diferentes contextos de las escuelas primarias, es decir, a los reclamos de nuestros alumnos ante la aparente desvinculación entre teoría y práctica de la mayoría de los cursos del currículo de las escuelas normales. (Rodríguez Tello; Márquez y Leija, 2018, p. 152).

Ahora bien, si se reconoce que los estudiantes normalistas, realizan sus intervenciones en las escuelas de práctica, asumiendo que asisten con una serie de saberes y/o competencias, de los cuales su logro, a juzgar por lo que ellos mismos comentan al regreso de las

jornadas de práctica⁵⁰, es ínfimo; resulta indispensable reflexionar sobre la docencia que se despliega de forma cotidiana en las escuelas normales, y por ende, el impacto que dicha forma de enseñanza traslada a la intervención didáctica que realizan los estudiantes normalistas, como parte de su proceso de formación docente. Más no exclusivamente en torno a un debate estéril entre la transmisión de los saberes y su coincidencia o inadecuación con la práctica en las jornadas de intervención didáctica, sino, en lo fundamental, sobre los vínculos humanos que median entre los formadores de docentes y quienes se forman como tales.

Lo cual es fundamental para la cualificación de las jornadas de práctica y, por tanto, para la formación docente en un sentido general. El asunto estriba en que, los primeros actores que dan muestra de un creciente desinterés en torno a concebir los saberes docentes como una práctica socio cultural de carácter plural, democrático, lúdico, participativo, ético y humano son los propios formadores de docentes. A este respecto, en la BENM es usual que se promueva todo aquello donde el saber técnico juegue un papel principal, pero rara vez se logra la fuerza emotiva, evocadora, apasionante o sobrecogedora, que caracteriza al ser humano abierto en su sensibilidad, cuando intercambia ideas con otro, desde la pasión, desde la emoción. En todo caso, la comunicación entre humanos, suceda en el doctorado del más prestigiado centro de estudios o en el más blando, no es un asunto disciplinario o interdisciplinario, es o debería ser un sentimiento emocionado de pertenencia a la comunidad humana. (Monroy Dávila, 2012).

En consecuencia, en el contexto de la BENM, habrá de considerarse un sentido articulador, precisamente entre los aspectos plurales,

⁵⁰ Cada que concluye una jornada de práctica en las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México, los estudiantes normalistas regresan a la escuela Normal, y, en los cursos correspondientes al trayecto de práctica profesional, realizan lo que denominan recuperación de la práctica docente, misma que consiste en valorar, ya sea desde un análisis, una reflexión, o bien, a partir de la simple opinión —en su gran mayoría— su desempeño en las prácticas. De dicha estrategia, deriva la afirmación referida.

democráticos, participativos, lúdicos, éticos, humanos y la especificidad que debe tener el saber docente.

En palabras de Tardif, (2004), se ha de lograr una amalgama, de contextura inclusiva y coherente con los saberes procedentes de la formación profesional, disciplinarios, curriculares y experienciales. En particular, porque:

El saber del profesorado parece residir únicamente en la competencia técnica y pedagógica para transmitir saberes elaborados por otros grupos. En oposición a esa visión fabril de los saberes, que sólo hace hincapié en la dimensión de producción, y para poner de manifiesto la posición estratégica del saber docente en medio de los saberes sociales, es necesario decir que todo saber, incluso el “nuevo”, se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y de su adquisición. Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, como ocurre con las ciencias y los saberes contemporáneos, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas. (Tardif, 2004, p. 28).

Así pues, lo expuesto da cuenta de un ideal muy necesario en la vida cotidiana escolar de la BENM, en aras de que la formación docente adquiriera un papel transformador, ético y humano en el proceso de apropiación de los saberes que configuran la práctica de los docentes en formación, lo cual, de paso, contribuiría a ensanchar el prestigio de la institución y el reconocimiento socio pedagógico hacia las prácticas docentes de sus estudiantes.

MATICES DE FORMAS DE GOBERNANZA DE FACTURA CONSERVADORA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Sin negar que los planteamientos precedentes son tanto deseables como posibles, es importante señalar que, aunado a que la BENM

no tiene las condiciones adecuadas —materiales y financieras— para lograr con facilidad la meta descrita, su planta docente experimenta un desdibujamiento de un prestigio ganado a pulso en el correr de los años. Lo cual se puede explicar si se tiene en cuenta que, en la actualidad es notorio un enfrentamiento entre los grupos ideológicos⁵¹ que la constituyen —democráticos vs institucionales—, lo cual, dicho sea de paso, es una condición que no es desconocida en el ámbito del normalismo de la Ciudad de México, misma que, desafortunadamente, ha derivado en que los agentes que participan en el proceso de la formación docente se preocupen más por mantener el control político de la institución, que por la cualificación pedagógica de su docencia.

Inclusive, existe un gran número de docentes que han optado por una postura de silencio, pasividad, indolencia, sumisión y confort, simplemente porque les resulta más cómodo un actuar anclado en la simulación, que un arrojo transformador del estado de las cosas, tal como anotábamos sobre la estrategia que utilizan los practicantes en las escuelas primarias durante sus jornadas de práctica, con la cual, se invisibilizan ante el otro.

Ahora bien, esta postura de la indolencia, pasividad y sumisión, bien puede entenderse por las formas de gobierno que han caracterizado a la BENM, las cuales se han distinguido por un férreo control que deriva en que muchos de los formadores de docentes, ni siquiera se atrevan a cuestionar, porque, de hacerlo, es de todos sabido que su estabilidad laboral y su tranquilidad personal se verán

⁵¹ Más que una afirmación teórica, lo expresado responde a la singularidad de mi historia de vida, es decir, al hecho de que, dada mi condición de parentesco directo con integrantes del personal de la institución, desde pequeña he pasado la mayor parte de mi vida en la BENM, y en ese crecer entre la comunidad normalista, me fui dando cuenta, entre otras cosas, de los grupos ideológicos que existen en la escuela. Además, ya como estudiante de la licenciatura en Educación Primaria, fue muy frecuente, durante las clases, que integrantes o simpatizantes de dichos grupos, abiertamente hablaran mal del grupo antagónico.

drásticamente afectadas. Lo cual, en coincidencia con Rendón Esparza, nos conduce a preguntarnos:

¿Por qué razones prevalece en las escuelas normales, y particularmente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), una estructura organizativa, una gestión directiva y una regulación institucional burocráticas, rígidas y autoritarias, a pesar de que autoridades de la SEP, especialistas e investigadores educativos y las mismas comunidades académicas reconocen su impacto negativo en el desarrollo académico de estas instituciones y en la propia formación profesional de los futuros docentes de educación básica? ¿De qué manera se reflejan estas características en el quehacer académico cotidiano de las escuelas normales, particularmente de la BENM, a tal grado que forman parte de la cultura normalista? ¿Qué modelo de estructura organizativa y de gestión debemos propugnar para que las escuelas normales, y específicamente la BENM, respondan a su calidad de instituciones de educación superior cuya misión específica —a diferencia de las otras IES— es la de formar a maestros de educación básica, que sean capaces de intervenir pedagógicamente para transformar la realidad? (2016, p. 147).

Sin el afán de ofrecer respuestas —en tanto, desde el título de esta comunicación se ha advertido que lo aquí expresado, sólo es un intento de problematización—, es posible que dicha situación se relacione con lo que Santos Guerra advierte cuando señala que dicha forma de “dirigir” en las instituciones avocadas a la formación docente, enquistada en sus formadores la larva del individualismo, el cual queda enraizado “en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del currículum. Los procesos de balcanización, en las escuelas minan toda la práctica y afectan no sólo a las relaciones sino a las actividades y resultados de las mismas”, (2006, p. 105). Y desde luego, en tal clima de trabajo cada quien toma la mejor rebanada de pastel que pueda obtener, fomentando el nepotismo e individualismo y que las formas de relación que se han impuesto desde hace mucho tiempo, sigan vigentes y más envalentonadas que nunca.

Otra posibilidad, podría residir en una docencia desempeñada por los formadores de maestros, caracterizada por su lejanía con las exigencias de una práctica en condiciones reales, como es el caso de la intervención que los estudiantes normalistas realizan en sus jornadas de práctica. Lo cual, de acuerdo con Monroy Dávila (2011, p. 31), a menudo hace que el descuido derive en que los docentes en formación:

Cifren sus expectativas en dar clases al estilo de la pedagogía tradicional o constructivista que dicen haber identificado o aprendido en la didáctica de sus profesores. O bien, en asegurarse de practicar una pedagogía distinta a las que sus profesores han ejercido o recomendado. En ambos casos, las expectativas de los estudiantes no reclaman una formación pedagógica, sino una capacitación técnica, que aun cuando pueda ser parte del quehacer pedagógico, no da cuenta de la pedagogía como disciplina que provee de una formación sólida, ni de la didáctica como uno de sus componentes sustantivos.

En todo caso, resulta indispensable, de acuerdo con Santos Guerra, que las escuelas avocadas a la formación docente, además de fomentar la participación colegiada y dialógica en cada una de sus acciones y toma de decisiones, deben “tener estímulos para que el empeño de quienes más se esfuerzan por mejorar la práctica no se encuentre con el castigo de los que hacen méritos de forma espuria. (2006, p. 24).

Mientras tanto, este primer intento de problematización en torno a comprender el estado de la docencia en la BENM, permite la definición de un planteamiento central que, a su vez, posibilita que esta reflexión se continúe desarrollando, en la intención de perfilarse como una investigación educativa:

En la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la formación docente se ve afectada, por la tradición de una docencia de los formadores de docentes sin voluntad para transformarse; y por otro lado, por los matices de una docencia perpetuada a imagen y semejanza de sus formas de gestión, despóticas y fieles a los estilos

conservadores, propios de los gobiernos federales que se han distinguido por su servilismo y su misión ante el poder neoliberal.

REFERENCIAS

- Monroy Dávila, F. (2012). “Seguir la huella al estado embrionario de los cuerpos académicos en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Pretexto de indagación y posibilidades de reflexión”. En H. Rodríguez Vázquez y L. Primero Rivas (Comp.), *El conocimiento actual I*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas-RIHE.
- Monroy Dávila, F. (2011). “La práctica docente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros: ¿pedagogía o didáctica? Deslindes y contigüidades; visos de una lectura hermenéutico-analógica”, en Primero Rivas y Monroy Dávila, F. (coords.). *Hermenéutica y pedagogía para la formación humana en una época incierta*. México: Editorial Torres Asociados/RIHE/SEDEREC.
- Rendón Esparza, J. M. (2016). “La gestión autoritaria como un currículum oculto de la formación docente. El caso de la BENM”, en Monroy Dávila, F. (coord.). *Temas de formación docente. Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de publicaciones académicas.
- Rodríguez; Márquez; Leija. (2018). “Comunidades de aprendizaje. Una reflexión sobre su viabilidad en la formación docente inicial”, en Rodríguez Tello, J. M; Salinas Pérez, A. (coords.). *Reflexiones y propuestas desde la formación docente*. México: Cooperativa de publicaciones académicas.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *Enseñar o el oficio de aprender: Organización escolar y desarrollo*. [2ª. Reimp.]. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

CAPÍTULO 13 REFORMAS CURRICULARES Y SUS MECANISMOS DE APROPIACIÓN

Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez⁵²

Teresa Quiroz Canales⁵³

INDEFINICIÓN CURRICULAR Y CENTRALISMO DE UNA REFORMA EDUCATIVA. VISOS DE LA CRISIS EDUCATIVA EN MÉXICO

A seis semanas de concluir el ciclo escolar 2018-2019, la incertidumbre en todas las instancias del Sistema Educativo Nacional era evidente. Si bien es cierto que con fecha 15 de mayo había tenido lugar la derogación de algunas fracciones del artículo 3º Constitucional; la CNTE ya afirmaba desde marzo que la Reforma educativa impulsada por el Gobierno Federal *Peñista*⁵⁴ solamente había sido *maquillada*. (Román, 2019). Incluso, numerosos profesionales de la educación, intelectuales y académicos manifestaron su inconformidad, nombrándola: *mal llamada Reforma educativa*.

Ya con la llegada de la Cuarta Transformación, diferentes investigadores advirtieron sobre “el problema” de la falta de proyecto educativo (Hernández, 2019a; Velázquez, 2019; Aboites, 2019). En ese orden, Hernández (2019), puso énfasis respecto de que el

⁵² Profesora investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ciudad de México.

⁵³ Docente investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ciudad de México.

⁵⁴ Periodo de Gobierno Federal, en el que Enrique Peña Nieto fungió como Presidente de México, del 1 de diciembre de 2012 al 30 de noviembre de 2018.

artículo 3º constitucional debería reconocer el derecho social a la educación y, por tanto, centrarse en ello, y no en asuntos laborales. Para Blanco (2019), los primeros tres años de la 4T pudieron haberse empleado en generar la reforma, y los otros tres para empezar a institucionalizarla.

Quizá lo atingente habría sido —y sigue siendo— entender que la falta de proyecto educativo es la oportunidad de que los docentes participen activamente en su construcción. Sobre todo, si recordamos la ausencia de los principales agentes educativos en su diseño, dado que en esos tiempos *reformistas*, sólo eran convocados a la operatividad de algún proyecto educativo que no sólo no les reconocía la voz de su experiencia, sino que les responsabilizaba de su fracaso. Tal era la “dinámica” que se sucedía en los gobiernos de factura conservadora.

En efecto, durante los dos últimos sexenios, —anteriores a la Cuarta Transformación— se había responsabilizado a los docentes del *desastre educativo*, sin reconocer la existencia de elementos contextuales; uno de ellos, el *Estado evaluador* (Tenti Fanfani, 2015; Coll, 2019), que devino en acciones evaluativas concertadas sobre los estudiantes, los programas educativos, los centros escolares y, con verdadera insistencia, sobre los docentes.

Otro elemento, digno de considerar, es el que se refiere a la pobreza y carencias en las que viven los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de nuestro país. Basta una revisión a los resultados⁵⁵ del *Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA Primaria 2018*, para advertir que los logros educativos son más bajos en las poblaciones de escuelas con mayores carencias y condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Como siempre, los niños marginados

⁵⁵ El INEE presentó los resultados nacionales en Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas obtenidos en Planea 2018 por los alumnos de sexto de primaria. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/el-inee-presento-los-resultados-nacionales-en-lenguaje-y-comunicacion-y-matematicas-obtenidos-en-planea-2018-por-los-alumnos-de-sexto-de-primaria/> (27 de noviembre de 2018).

subsumidos en condiciones de pobreza obtienen bajos resultados en los exámenes; forma de evaluación, que como señala Díaz Barriga (2006), únicamente produce exclusión; y que a menudo, ha dado origen a una persecución de los docentes, a quienes, por irrisorio que pudiera parecer, se les responsabiliza de situaciones como la aludida.

Así las cosas, las dos situaciones referidas contradicen el discurso que descalifica a los docentes, reproducido hasta el cansancio por los medios de comunicación, empresariales y de algunas asociaciones civiles, quienes supuestamente *trabajan para que el derecho a aprender de todas las niñas, niños y jóvenes se cumpla*,⁵⁶ y cuyas opiniones provienen en realidad, “de personas formadas educativamente, y reforzadas en su vida profesional, como neoliberales. (Blanco, 2019a).

Así, la intención de la política educativa con sus Reformas Educativas, que desde los años noventa pretenden aumentar o garantizar la calidad de la educación ligada a la evaluación (Díaz Barriga, 2016), y la Reforma Curricular que, desde el enfoque de competencias “instrumentaliza los conocimientos y refuerza su utilitarismo” (Nussbaum; citada por Del Rey y Sánchez-Parga, 2011), tienen una clara tendencia a la educación neoliberal.

En este contexto, nada alentador, consideramos que un elemento más de la crisis educativa, es la falta de rumbo para la realización del trabajo docente en las aulas de Educación Básica, que por supuesto, impacta la formación de los futuros docentes en las escuelas Normales.

Nos referimos a la indefinición curricular, propiciada por la implantación inconclusa del Modelo Educativo de la Educación Obligatoria (SEP, 2017), que arriba sobre una incipiente comprensión de la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011),

⁵⁶ ¿Quiénes somos? Obtenido de: <https://www.mexicanosprimero.org/index.php/mexicanos-primero/quienes-somos> (2014).

por parte de docentes y autoridades educativas, la cual propicia complicaciones en la intervención de los docentes y afecta el aprendizaje de los estudiantes de dicho nivel educativo.

Así, los problemas que Ángel Díaz Barriga (2005) señalaba desde hace quince años acerca del desinterés de la política educativa hacia lo pedagógico y lo didáctico, por el encumbramiento de la medición de la calidad que repudia el trabajo cotidiano del maestro en el aula, ha obligado a los docentes a privilegiar todo lo que le permita obtener puntos en las evaluaciones para mejorar su salario en los programas sobresalariales, descuidando sus tareas sustantivas para cumplir con las expectativas de autoridades, padres de familia y opinión pública.

Tareas sustantivas que, por otra parte, han de ubicarse en la trascendencia de una concepción curricular útil para transitar de los esquemas técnicos tan asumidos en la educación básica y Normal, hacia connotaciones que vayan más allá de su carácter instrumental. Así lo plantea Frida Díaz Barriga, cuando señala respecto del currículo, una diversidad de concepciones que:

Ha contribuido no sólo a la polisemia del término, sino a desdibujar los límites de la investigación curricular en relación con otras áreas de la investigación educativa, como serían el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje, las didácticas específicas, [...] Lo anterior coincide con la idea de Pinar (2004, pp. 185-186) de que el significado del currículo no puede reducirse a sus connotaciones literales e institucionales, sino que es “un concepto altamente simbólico” y una “conversación extraordinariamente complicada”. Pero, al igual que este autor, se debe reconocer que la acepción imperante en las instituciones educativas y sobre todo entre la mayor parte de los profesores y autoridades, sigue remitiendo al contenido de los cursos o programas que imparten. (2005, p. 61).

De aquí que, resulte necesario considerar otros posicionamientos, como el de la Oficina Internacional de Educación, dependiente de la Unesco, que concibe el desarrollo curricular como:

La definición de políticas que orientan los modos de intervención para que aquellas competencias y conocimientos que se determinan como necesarios sean enseñados y aprendidos, implica superar la comprensión tradicional de los currículos como simples planes de estudio o listados de contenidos prescritos (OIE-Unesco, 2017).

Lo cual llama poderosamente nuestra atención, en el sentido de que aún se conciba al currículo como plan de estudios o listado de contenidos y que se incluyan competencias y conocimientos, pues entre otras cosas, los segundos están, por definición, incluidos en las competencias.

Además, la participación del docente en las distintas posturas curriculares que subsisten en la actualidad sigue siendo un asunto pendiente. En este sentido, ya sea la concepción tradicional; la que considera que el desarrollo curricular incluye tanto el diseño del currículo como su aplicación; o bien, la que separa el diseño y el desarrollo curricular, considerando el carácter interdisciplinario de ambos; dejan poco margen de participación a los docentes, en nuestro caso, de las escuelas de educación básica y Normal; lo que propicia un abismo entre lo que se proyecta y lo que realmente se aplica en las aulas. Así lo plantea Díaz Barriga, cuando señala la existencia de tensiones propias del campo curricular, las cuales se derivan de:

La distancia entre quienes participan en el diseño y desarrollo de la reforma y los docentes que la van a llevar a cabo. Una distancia que en el caso mexicano se vuelve abismal por los rasgos centralistas que tiene la reforma (su carácter nacional), o que difícilmente da cuenta de la diversidad que subyace en un país con realidades socioeconómicas y culturales muy diferentes, así como de los rasgos del grupo social al que está destinada, pues estamos ante miles de docentes y millones de estudiantes, frente a uno, dos o tres centenares de especialistas que conciben y desarrollan las ideas de la reforma, (2016).

Así pues, lo que puede ser claro para los diseñadores, quienes tal vez nunca se desempeñaron como maestros del nivel educativo en cuestión, aun cuando hayan invertido infinidad de horas en la discusión y trabajo, muy probablemente carezca de significado para los docentes, e incluso puede llegar a contradecir su práctica. Lo cual refuerza la idea de que, con mucha frecuencia, las reformas se realizan de manera vertical, contrariamente a las recomendaciones de los especialistas curriculares, respecto de que las reformas deben ser participativas y construirse en un plano horizontal (Schwab, 1994; Ander-Egg, 1999).

En consecuencia, hablar de currículo significa debatir sobre las dimensiones o temas focales del mismo, tales como: cuál es la mejor forma de desarrollarlo, cómo establecer criterios, procedimientos de valoración y justificación. Se trata de responder a las cuestiones referidas al qué, cómo y por qué se enseña; reflexionando críticamente sobre lo que sucede en las instituciones y de lo que se espera que suceda en las instituciones educativas. Es un ejercicio de y desde la libertad en ámbitos democráticos. Por su parte, el diseño curricular tiene que ver con la articulación y sistematización de los contenidos de un plan de estudios para la obtención de un título que acredita socialmente la adquisición de determinados saberes y competencias. (Montes, 2011, p. 27).

MALLAS CURRICULARES 2012 Y 2018: ¿RACIONALIDAD INSTRUMENTAL?

De acuerdo con Frida Díaz Barriga quien refiere un análisis realizado por Díaz Barriga y Lugo (2003), en el cual se plantea una definición de los términos modelo, propuesta y tendencia curricular, enfatizamos que en la implementación de las mallas curriculares 2012 y 2018 para la educación Normal, privó una notable confusión, la cual, fue observada también por los docentes de la escuela Normal. En especial, si reconocemos su exclusión en el diseño de dichas mallas.

Por modelo curricular se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso [...] que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación [...] Una propuesta curricular se refiere a un plan, idea o proyecto curricular específico que contiene diversas recomendaciones e indicaciones y se ofrece para un fin, buscando un beneficio concreto. Una propuesta se presenta usualmente para ser sometida a análisis y decidir si es conveniente llevarla a cabo. [...] Una tendencia remite a la dirección u orientación de un movimiento que cobra fuerza y predomina en un momento determinado. (2005, p. 65).

Evidentemente cada una de estas concepciones, implica planteamientos epistemológicos que precisan de una discusión permanente, que conduzca al logro de acuerdos, que, aunque algunas veces pudieran resultar incompatibles, resultan muy necesarios. Sin embargo, en torno al Plan de Estudios de la

Licenciatura en Educación Primaria 2012, los diseñadores curriculares de educación Normal propusieron una mezcolanza que incluye casi todos (*modelo curricular*, *propuesta curricular*, *tendencia curricular*). De tal suerte que, no podemos engañarnos realizando innovaciones con un aparente carácter integral, que sigan teniendo como fundamento cuestiones instrumentalistas.

Es claro que la implantación del Plan de Estudios 2012 debió haber estado precedido de un análisis sobre su construcción e implementación, no obstante, ni fue así, ni tampoco se distinguió por impulsar procesos de formación, o por lo menos de actualización de los docentes de educación Normal.⁵⁷

⁵⁷ Es el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), donde la estrategia referida, si bien, solamente consideró, en sus inicios, a menos del 10% de los profesores investigadores de la BENM; en lo subsiguiente, se volvió inexistente.

Así, tanto las propuestas de actualización cocinadas al vapor, como los documentos emitidos por las autoridades educativas con el fin de “subsana los huecos” en la formación de los docentes, solamente perpetúan la idea del docente como un operador/ consumidor curricular.

A estas dificultades, se sumó la urgencia del gobierno de Peña Nieto de apresurar la legitimación y aceptación del Modelo Educativo en la Educación Básica, mediante la formulación de un programa de Fortalecimiento a la Educación Normal (SEP, 2017a), que tomó como baluarte la supresión del desfase que generalmente existía entre las reformas a la educación básica y a la educación normal. Desgraciadamente, como todo Proyecto educativo, resultado de procesos de simulación y falsa legitimación, produjo los improvisados y cuestionados Planes de estudio 2018 para las licenciaturas en Educación Normal.

Su construcción apresurada y la pretensión de empatarlos con la *Ley del Servicio Profesional Docente*, ahora derogada, y con el *Modelo Educativo de la Educación Obligatoria*, cuya continuidad está en entredicho, plantean su inutilidad, así como la necesidad de rechazarlos, como lo están haciendo las comunidades académicas de algunos estados del país.

Incluso, al analizar dicho Plan de estudios, es notable que conserva la misma estructura y sustento teórico metodológico del

Plan 2012, sin embargo, resalta el descuido en la construcción de la malla curricular. Especialmente en disciplinas tan importantes como la pedagogía y la filosofía; esta última, desmantelada y transferida al trayecto formativo de cursos optativos. Otro aspecto que muestra lo dicho, es el impulso al bilingüismo, del idioma inglés, en un afán de habilitar a los docentes en formación para que se responsabilicen de la enseñanza de una segunda lengua en las escuelas primarias de nuestro país.

Es el caso de un eje fundamental en la formación docente, constituido por la Filosofía y la Ética, el cual no es incluido de manera

central en la formación docente. Luego entonces, sin la reflexión que conlleva tan importante disciplina, seguiremos en el utilitarismo y en la racionalidad técnica, egresando profesores que consideran que los valores se “enseñan” y que hacen un tratamiento de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética como definiciones que se repiten en las ceremonias cívicas y que de ninguna manera impactan en el actuar de niños y jóvenes; pues, como señala Savater (1997):

En la filosofía, el docente encontrará una ‘aliada segura’ que le guiará y acompañará, si él la deja, en la búsqueda y conquista del ideal de perfección humana y profesional, que se propone alcanzar para sí mismo y para los que ante sí, en cierto modo, es responsable del mundo: sus alumnos (p. 150).

Además, la construcción de una malla curricular apresurada y mecanicista, provoca situaciones de desinterés por parte de los estudiantes hacia los fundamentos pedagógicos y sociológicos, útiles para comprender la formación docente en sentido amplio. En suma, la malla curricular 2018, corrobora el énfasis en una formación dentro de la racionalidad instrumental.

REFLEXIONES FINALES

Para lograr la cualificación de la vida académica de las Escuelas Normales, se requieren diversos componentes, entre los que destacan:

- Precisión de los elementos que conforman la educación básica, es decir, definición del modelo educativo que regirá las acciones en todo el SEN.
- Recuperación de los planteamientos pedagógicos en la formación y aplicación de sus principios en las aulas de todos los niveles educativos.

- Formación de formadores en un ambiente de aprendizaje crítico y democrático, respaldada por las autoridades educativas y con los recursos materiales necesarios, pues en la actualidad carecemos de todo.
- Flexibilidad curricular y académica real, lo que implica un cambio de paradigma, es imposible aplicar un modelo constructivista en un entorno jerárquico y positivista en el que las autoridades imponen su criterio amparándose en normas, por demás obsoletas. La flexibilidad administrativa requerirá de la elección democrática de quienes son responsables de la gestión.

No podemos omitir que, para desarrollar el pensamiento crítico en los niños y estudiantes, como se ha definido la excelencia en el texto vigente del Artículo 3º Constitucional (SEGOB, 2019), se requieren metodologías de intervención problematizadoras, las cuales están propuestas en los programas, pero que no son aplicadas por los maestros por la censura de las autoridades y la presión social que la opinión pública, manipulada por los medios de comunicación ejerce sobre la población.

Por último, se requiere la voluntad de los docentes para aceptar el cambio de paradigma y humildad para el trabajo entre pares independientemente de la línea política de adscripción y su disciplina de formación.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (11 de mayo de 2019). Sin proyecto. *La Jornada*, pág. 15.
- Ander-Egg, E. (1999). *Qué es una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.
- Blanco, J. (26 de marzo de 2019 a). La congruencia. *La Jornada*, pág. 17.
- Blanco, J. (21 de 05 de 2019). El desastre educativo. *La Jornada*, pág. 15.

- Coll, T. (12 de 04 de 2019). El Estado evaluador: una realidad inexorable. *La Jornada*, pág. 31.
- Del Rey, A., y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*, 233-246.
- Díaz Barriga, A. (2016). *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México: ISSUE.
- Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares*. Barcelona: Pomares.
- Díaz Barriga, A. (2006). *El examen: Textos para su historia y su debate*. México: Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 57-84.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003), “Desarrollo del currículo”, en A. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, vol. 5), cap. 2, pp. 63-123
- Hernández Navarro, L. (26 de marzo de 2019). Reforma educativa estilo Cantinflas. *La Jornada*, pág. 18.
- Hernández Navarro, L. (2 de abril de 2019a). Reforma educativa y Cuarta Transformación. *La Jornada*.
- Montes, B. (2011). Del diseño curricular al desarrollo curricular. Un estudio de caso de la aplicación de un nuevo plan de estudios del profesorado en biología en la Universidad Nacional de Formosa. *Didasc@lia: Didáctica y educación*, 25-40.
- OIE- Unesco. (2017). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una caja de recursos*. Ginebra: OIE- Unesco.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Román, J. A. (19 de marzo de 2019). CNTE: reforma educativa no será abrogada, sino maquillada. *La Jornada*, pág. 14.

- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, Buenos Aires, Ateneo. Buenos Aires: Ateneo.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SEGOB. (15 de mayo de 2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 2-9.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (2017a). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: SEP.
- SEP. (03 de agosto de 2018). Acuerdo 14/07/18 Planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 93.
- Tenti Fanfani, E. (1 de diciembre de 2015). *Del estado educador al estado evaluador*. Obtenido de Revista Educar: [https:// revistaeducar.com.ar/2015/12/01/del-estado-educador- al-estado-evaluador/](https://revistaeducar.com.ar/2015/12/01/del-estado-educador-al-estado-evaluador/)
- UNAM. (19 de mayo de 2019). *Diálogos por la democracia con Ackerman y Hernández Navarro*. Obtenido de tv.unam: <https://tv.unam.mx/portfolio-item/dialogos-por-la-democracia-con-john-m-ackerman-y-luis-hernandez-navarro/>
- Velázquez Barriga, L. (17 de marzo de 2019). La 4t, sin proyecto para la SEP. *La Jornada*, pág. 7.
- Velázquez Barriga, L. (16 de mayo de 2019). Maestros, nuevas disputas y otros desafíos. *La Jornada*, pág. 19.

CAPÍTULO 14

IMPACTO DE UNA ORIENTACIÓN EFICIENTISTA EN LA ESCUELA PRIMARIA ACTUAL

*José David Betán López*⁵⁸

Más allá de los muros escolares, los estudiantes enfrentan una “realidad” que se dinamiza permanentemente a través de una gran cantidad y variedad de estímulos icónicos —muchos de ellos digitales—, que quizá, en conjunto, proveen y condicionan aprendizajes importantes en el desarrollo de su vida escolar y extraescolar.

Además, en el entendido de que la profesionalización de la práctica docente posibilita a cada maestro asumirse como un “actor clave para innovar en el campo educativo, es decir, para desarrollar un espacio donde los alumnos se vean involucrados en aprendizajes de su propio interés” (Rodríguez J., Márquez, L., y Leija, M., 2018, p. 159), resulta necesario ser consciente de las situaciones que se articulan en el desarrollo de la práctica docente, ya que la educación es un proceso que integra no solo la mejora del alumno, sino de la sociedad. Por ello resulta necesaria una visión compleja sobre lo que acontece en el aula para fortalecer el desarrollo de un proyecto ético de vida en los estudiantes.

⁵⁸ Lic. en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Mtro., en Educación Básica (MEBI-BENM). Director de escuela primaria pública en la Ciudad de México.

La complejidad de la labor docente, ha empezado a ser vista, en el tiempo actual y hacia el futuro, como un tema de gran relevancia, tanto por la realidad de su desempeño como por las condiciones adversas que se enfrentan de manera cotidiana, dado el empecinamiento del gobierno actual de buscar a toda costa controlar y mercantilizar la labor de los maestros, con políticas que tienen todo, menos una orientación educativa y pedagógica, para mejorar el marco actual del trabajo y la profesionalización del magisterio. (Didriksson, 2016, p. 7).

En particular, porque en las últimas décadas, de acuerdo con Altwater (2002, p. 309), la economía ha logrado impactar de forma global en dimensiones sustanciales en la implantación de una acción político economicista que suele quebrantar las soberanías locales de los países considerados como no desarrollados. Una de estas dimensiones es la correspondiente a la apertura de espacios hasta entonces protegidos por fronteras. Otra se vincula con la integración a un sistema económico global; y una más se identifica con la llamada desregulación política. Lo cual, para Pérez Gómez (1999, p. 85), significa que la imposición internacional ha traído como consecuencia que la propiedad del Estado-nación pase a manos de pequeños y poderosos grupos de presión y poder.

Bajo esta mecánica económica, la educación mundial permanece guiada por políticas homogéneas impuestas por el banco mundial y, aunque mediadas por la Unesco, buscan reformar la educación básica con base en dos intenciones. La primera consiste en asegurar que los alumnos puedan integrarse en la economía del siglo XXI: ‘el neoliberalismo’, donde cada uno tiene un rol condicionado y específico para que este sistema permanezca.

La segunda intención es indicativa de que las comunidades humanas tengan una identidad cultural unificada, entendida como “la globalización”, es decir, como un proceso donde se busca la integración del ser humano fomentando el desarrollo económico, tecnológico, social y cultural entre los distintos países del mundo,

unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global. (Robinson, 2010).

Ante esta perspectiva, que busca la integración económica y cultural, se concibe a la educación como la única opción para mejorar las condiciones sociales; por ello es necesario asistir a la escuela, una institución donde el propósito principal es que los alumnos se sometan a las condiciones de la política neoliberal orientando sus acciones a la eficiencia, esto es, a obtener las mejores notas en los exámenes y a continuar una vida escolar subsumida en una obediencia incuestionable que deriva en actitudes acríticas. Todo ello, bajo el supuesto de que así conseguirán un trabajo “seguro y bien remunerado”.

De tal manera, el desempeño se reduce a la eficacia de la acción y a la resolución de problemas que, ni remotamente permiten el desarrollo integral del ser humano, entendido como la articulación de sus valores personales con las normas de convivencia social y el impacto de las acciones que determinan el entorno ecológico. Es decir, la articulación entre los elementos cognitivos y el saber hacer, propio de la dimensión práctica, desde estas intenciones educativas, además de concebirse de forma separada, permanece basada en la eficiencia de la repetición de acciones donde el desarrollo interpersonal o intrapersonal se deja a un lado. Lo cual encarna un enfoque donde el docente es el supuesto especialista que domina el saber, aplica un conocimiento estandarizado para resolver los problemas a través del desarrollo de los planes y programas de estudio; operando desde una institución estable.

Inclusive, bajo el cobijo de este modelo educativo de tinte economicista, los padres de familia resultan depositarios de su impacto, toda vez que ante las dificultades económicas que experimentan, no tienen otra opción que salir ambos a trabajar, a menudo cubriendo dos o tres turnos en cada jornada laboral. Situación que ocasiona que sus hijos estén solos mucho tiempo, con pocos espacios de

contacto familiar y relacionándose por muchas horas con equipos multimedia u otros objetos tecnológicos de “comunicación”. En consecuencia, el contacto social se desarrolla a través de tecnologías que proporcionan a los menores, estímulos intensos, esto es, que permanezcan asediados por la información visual, auditiva e interactiva que llama su atención. Así las cosas, canales de televisión, videojuegos, avisos publicitarios, teléfonos celulares y redes sociales, aparecen como un conjunto de “elementos educativos” de primera “necesidad”.

Elementos que, bajo el contexto escolar imperante, no solo perpetúan la rutina “educativa” de sentarse, escuchar y callar, sino que permiten la creación de ambientes que etiquetan a la comunidad escolar entre los idóneos y los que no sirven para la escuela, quienes a menudo son castigados o diagnosticados con algún déficit de atención debido a que se distraen en actividades rutinarias y aburridas con las que se educa en este tipo de escuela (Robinson, 2010). Una rutina que es, a todas luces una tendencia indicativa de que:

No resulta aventurado plantear que en el campo de la docencia se ha insistido mucho en la visión reduccionista y simplista que rehúye a la complejidad de la práctica docente. Prueba de ello es que las metodologías que se caracterizan por su falta de tacto pedagógico siguen vigentes en la escuela actual. Muchos docentes continúan desempeñando sus funciones con apego a parámetros conductistas ocupados en su pretensión del estímulo y la respuesta, o bien, con base en criterios autoritarios encargados de acentuar los univocismos docentes que conllevan a pensar que el maestro es el que rige, el único protagonista, y por tanto, quien “da” el “conocimiento incuestionable” al estudiante, con la “certeza” de que éste último sólo debe recibirlo, memorizarlo y aplicarlo al instante, o durante una prueba. (Monroy, Dávila., 2016, p. 104).

Luego entonces, resulta interesante cuestionar ¿hasta cuándo seguirán vigentes las figuras de poder que someten y controlan el desarrollo

intelectual de los alumnos en los espacios áulicos? ¿cómo pudiera actuar la escuela para promover escenarios que coadyuven a mejorar las interacciones sociales entre los actores educativos? ¿cómo transformar esa escuela que por años ha estado subyugada con evaluaciones estandarizadas al servicio del Estado, por una escuela que esté al servicio de la sociedad y sus contextos?

Luego entonces, los cambios que ha tenido la sociedad a lo largo de los años exigen que el docente cambie su mirada, es decir, que busque la manera de mejorar su práctica docente a través de un aprendizaje significativo cuyo objetivo no solo se centre en el perfeccionamiento de políticas educativas, sino que realmente permita el progreso de un proyecto ético de vida de los estudiantes, en lugar de considerarlos y/o asemejarlos con el perfil de un “trabajador eficiente”.

Para ello, resulta indispensable reflexionar sobre el desarrollo curricular de la educación básica, cuyos cambios, usualmente se “fundamentan” con las pruebas estandarizadas, es decir, mediante los resultados de la cartilla de evaluación, la prueba PLANEA, o bien, desde la obsesiva preocupación por incrementar la “velocidad” lectora.

EL DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA; ELEMENTO ESENCIAL DE CAMBIO EN LA NEM

Si se consideran los planteamientos de Freire (1997, p. 9), respecto de que los sujetos del mundo son seres condicionados, pero no determinados, dado que, la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo; se abre la oportunidad de impulsar una docencia que busque el desarrollo de la conciencia; el despertar de la humanidad; y el desarrollo de todos los sentidos en cada uno de los sujetos destinatarios de la docencia.

Para ello, el docente debe convertirse en un profesional autónomo, consciente, esto es, establecer una práctica profesional donde

la reflexión en el aula y la acción crítica sean el camino para desarrollar los ideales de la democracia, transformar su entorno y apoyar el desarrollo ético-humano de su comunidad educativa.

Lo cual implica superar el escenario acostumbrado, desde el cual, los gobiernos de tinte neoliberal, solo atinaban a instaurar intenciones oprobiosas contra la docencia, aun cuando las disfrazaran de buenas intenciones. Es el caso de sus discursos tendientes a “transformar” la docencia a partir de una serie de evaluaciones punitivas que, desde una visión instrumental y por tanto, reduccionista, lejos de buscar un beneficio real, solo buscaba justificar la descalificación de sus maestros, sin dar cuenta de lo compleja que es la docencia.

Así las cosas, resulta necesario que, tanto los formadores de docentes como los estudiantes que se forman como docentes, a través de la argumentación y la fundamentación de sus prácticas y saberes, interactúen con el mundo, adquieran conocimientos, problematicen su intervención didáctica, descubran otros mundos posibles, defiendan sus derechos, asuman una posición crítica sobre la información de los medios y sobre todo, comprendan que el cuestionamiento permanente sobre su propia práctica, permite al sujeto la apropiación de saberes sobre sí mismo y de la sociedad a la que pertenece. Lo cual reviste especial importancia para los estudiantes de las escuelas Normales, dado que:

Ser estudiante en una institución escolar que a su vez lo prepara para formar socialmente [a los otros] a través de una intervención educativa en diversos escenarios, significa comprender los roles, apropiarse de saberes propios de ambos niveles, —la escuela normal y la escuela primaria— con la posibilidad de desarrollar los conocimientos para transformarse y transformar el espacio educativo en que le toque coexistir. En esta perspectiva, es posible afirmar que si bien, los enfoques actuales correspondientes a la formación docente se articulan con los de educación básica, independientemente de los debates en torno a la pertinencia de asumirlos, es necesario reflexionar sobre la cultura institucional en que se sucede la tarea de la formación. De aquí lo importante

de la búsqueda de una congruencia entre el ser, conocer y hacer, es decir, de una ruta útil para trazar los rumbos ontológicos, epistemológicos, teleológicos, psicológicos, sociológicos, necesarios para cualificar la relación educativa entre los sujetos de la docencia que fungen como formadores de docentes y las nuevas generaciones de educadores, quienes a partir de su propia formación impactan en un amplio sector socio cultural. (Morales L., Córdova, M., y López de la Rosa, D., 2018, pp. 112-113).

Lo cual puede redundar en que los docentes de la escuela primaria, consideren que si bien, en la actualidad los medios de comunicación, el cine, la TV y el acceso a internet, posibilitan la representación y comunicación de la cultura, al asumirlos y abordarlos de forma crítica en clase, podrían funcionar también como dispositivos pedagógicos que apoyen el aprendizaje, más allá de la ilusión de progreso que en ellos se ha depositado cotidianamente.

Se requiere entonces, una participación e involucramiento en una dinámica que aporte al sujeto en formación, poner en marcha acciones que le permitan obtener resultados en el perfeccionamiento de su propia práctica docente. Una formación con esta orientación representa un buen apoyo para lograr, “la autorrealización personal, la satisfacción de hacer bien las cosas; generaría también crecimiento social y cultural en los entornos en los cuales actuamos” (Montenegro, 2003, p. 25).

De la misma forma, con el intercambio de saberes que se sucede en las escuelas primarias, a través de los consejos técnicos escolares, los docentes tienen la posibilidad de realizar un ejercicio cotidiano de reflexión, comprensión y cualificación de la práctica docente, con el fin de generar condiciones pedagógicas favorables al aprendizaje y al mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida, así como la mejora de la enseñanza. En todo caso, si bien se reconoce la valía de las instituciones avocadas a la formación docente, los maestros en servicio han de tener claro que un modelo de formación docente no puede aislarse de la práctica sucedida en condiciones

reales en las escuelas primarias. Y, sobre todo, comprender que, para cambiar las condiciones establecidas y reorientar un cambio en la Nueva Escuela Mexicana, el docente debe convertirse en un profesional autónomo, consciente, humano, ético, democrático, participativo y promotor de la reflexión en el aula y la acción crítica en la comunidad que le alberga.

REFERENCIAS

- Altvater, E. (2002). *Las limitaciones de la globalización. Economía, Ecología y política de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Didriksson, A. (2016). “Prólogo”, en Monroy Dávila, F. (coord.). *Temas de Formación Docente: Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Montenegro, I. (2003). Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá: Magisterio.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Monroy, F. (2016). “La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación”, en Monroy Dávila, F. (coord.). *Temas de Formación Docente: Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.
- Morales, L., Córdova, M., y López de la Rosa, D. (2018). “La formación inicial docente en el conocimiento del espacio geográfico”, en Rodríguez, J., y Salinas, A. (coords.). *Reflexiones y propuestas desde la formación docente*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.
- Robinson, S. K. (2010). *Ken Robinson: Changing Paradigms (Spanish)*. Recuperado el 20 de Marzo de 2019: <https://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>

Rodríguez, J., Márquez, L., y Leija, M. (2018). “Comunidades de aprendizaje. Una reflexión sobre su viabilidad en la formación inicial docente”, en Rodríguez Tello, J., y Salinas., A. (coords.). *Reflexiones y propuestas desde la formación docente*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas

Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana
se terminó de editar en noviembre de 2021, con salida digital en formato PDF,
en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio