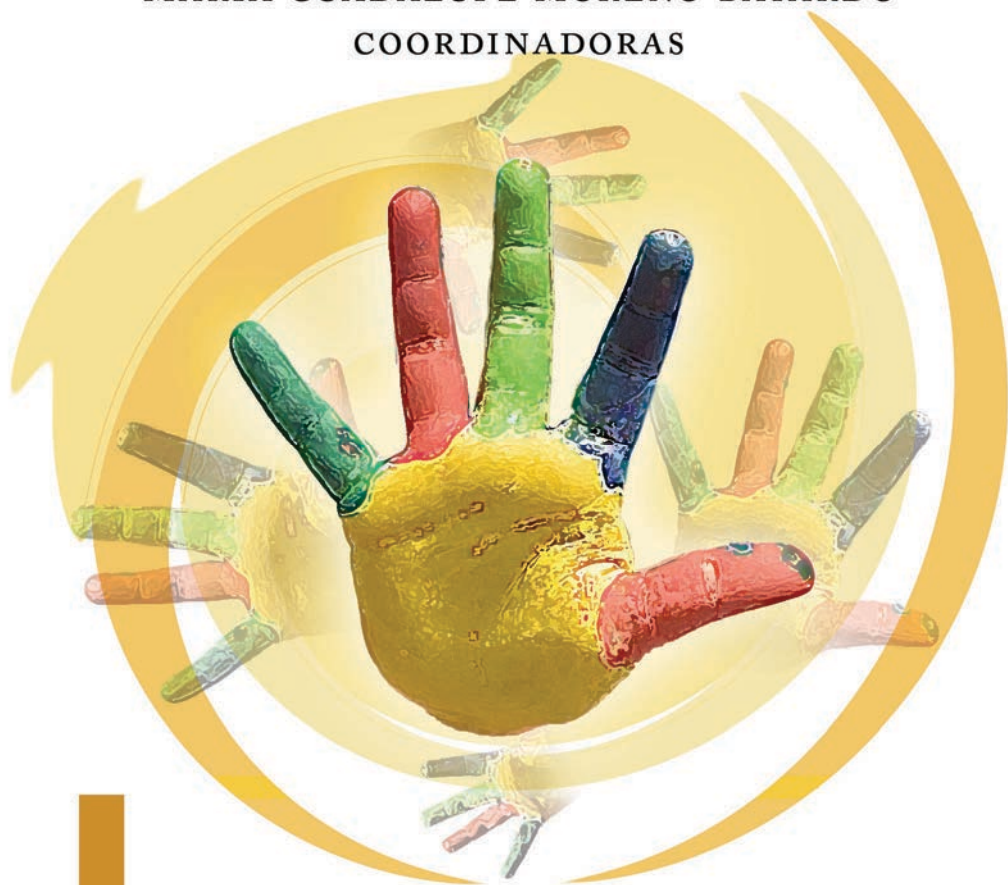


Procesos educativos: desafíos y transformaciones

VERÓNICA ORTIZ LEFORT
MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO
COORDINADORAS



Universidad de Guadalajara



Procesos educativos: desafíos y transformaciones

Procesos educativos: desafíos y transformaciones

VERÓNICA ORTIZ LEFORT
MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO
COORDINADORAS

Universidad de Guadalajara
2021

Esta publicación fue sometida a dictamen a doble ciego
por pares académicos y financiada con el apoyo del Programa a la mejora
en las condiciones de producción S N I (PROSNI 2020)



Este trabajo está autorizado bajo la licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto
puede ser compartido y redistribuido,
siempre que el crédito sea otorgado al autor,
pero no puede ser mezclado, transformado,
construir sobre él ni utilizado con propósitos
comerciales. Para más detalles consúltese
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Primera edición, 2021

D.R. © Universidad de Guadalajara
Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
Guanajuato 1045
CP 44260
Alcalde Barranquitas
Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-607-571-106-5

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. La evaluación de los procesos de formación en posgrados en educación. Un desafío en la formación de investigadores en México.	
MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO	23
VERÓNICA ORTIZ LEFORT	
MARTHA VALADEZ HUIZAR	
Capítulo 2. Desafíos y transformaciones en maestrías profesionales en educación: cómo articular procesos de formación profesional con habilidades investigativas.	
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS	53
JORGE IGNACIO ROSAS	
MARIO ALBERTO MORALES MARTÍNEZ	
Capítulo 3. La transformación educativa: una mirada desde la reflexión docente.	
ADRIANA PIEDAD GARCÍA HERRERA	85

Capítulo 4.

Una mirada a la formación docente desde la intersubjetividad y la apertura como experiencia particular del profesor.

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE

109

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO

Capítulo 5.

La relación con el saber del profesor “a cielo abierto”: algunas reflexiones necesarias e inquietantes desde la pedagogía universitaria.

VIVIANA MANCOVSKY

139

Capítulo 6.

Experiencias juveniles: violencias, precariedad y exclusión. Algunos retos de la universidad pública ante las situaciones de vida de sus estudiantes.

LILIANA IBETH CASTAÑEDA RENTERÍA

173

PEDRO HUGO RANGEL TORRIJO

Capítulo 7.

Pautas normativas que definen la cultura escolar y su relación con la acción pedagógica en la que se plasman significados contruidos por los profesores.

FLORENTINO SILVA BECERRA

197

JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ DÍAZ

Introducción

Cuando se habla de investigación en materia educativa, surgen voces que expresan consideraciones de distinta naturaleza. Hay quienes cuestionan si el campo de la educación puede ser considerado como espacio de producción científica en el que se aporta tanto a la teoría educativa, como al surgimiento de respuestas sustentadas a problemáticas propias o vinculadas con la educación. Algunos consideran que, dado que el estudio y análisis de las situaciones educativas se nutre de múltiples visiones disciplinares, especialmente de aquéllas que se ubican en las ciencias sociales (antropología, psicología, filosofía, sociología, entre otras), entonces, la denominada investigación educativa es sólo una especie de pista de aterrizaje en la que confluyen las disciplinas que la nutren y, por lo tanto, ponen en tela de juicio la legitimidad de ésta como campo de producción de conocimiento.

Con plena conciencia de la existencia de un debate que no será dirimido en esta obra, aquí asumimos con Vasco, Martínez y Vasco (2008)¹ que la pedagogía y la didáctica, cuyo objeto central es la enseñanza, son campos en construcción cuyo principal insumo son conoci-

¹ Vasco, C.E., Martínez, A., y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En Hoyos, G. (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, 29, 99-127). Madrid, España: Editorial Trotta/CSIC.

mientos que adquieren ciertos niveles de articulación y sistematización como para ser objeto de reflexión epistemológica. Afirmamos que la investigación educativa constituye un campo de producción de conocimiento que, en su nivel de desarrollo actual, produce ciencia básica, aplicada y tecnología, aclarando que sus aportaciones a la ciencia básica no siempre se plasman en teorías de gran densidad y amplitud, pero sí en forma de “conceptos y tesis que se articulan en enunciados con el fin de esbozar modelos y teorías explícitos” (p. 11); luego, tiene pleno sentido la formación de investigadores especializados en el campo de la educación.

Los programas que forman investigadores en educación en México, especialmente los doctorados, en tanto que éstos constituyen la forma más sistematizada (no única) de propiciar dicha formación, dan idea, por sus nombres y su orientación, de posibles ámbitos de incidencia de la investigación educativa. De existir congruencia entre el nombre de un programa, el diseño curricular del mismo y las estrategias con las que propicia la formación para la investigación, sería de esperar que, en un doctorado en pedagogía, la investigación educativa se orientara a generar o develar saberes sobre la enseñanza cuyo nivel de articulación y sistematización permita la reflexión epistemológica. Los doctorados que hacen referencia al desarrollo educativo, a la investigación aplicada o a la innovación, tendrían como propósito elaborar una investigación educativa orientada a formas de uso del conocimiento existente para apoyar la solución de problemas educativos o la búsqueda y contrastación de formas alternativas de acción que permitan responder a las necesidades educativas con mayor pertinencia. Los doctorados en educación o en ciencias de la educación orientarían la investigación educativa a la búsqueda de explicaciones comprensivas de los procesos educativos, desde un concepto amplio de la educación como práctica social compleja que incluye como posibilidad el estudio de todas las situaciones (escolares o no) en las que se generan dichos procesos. En una visión que contempla, tanto los diversos contextos en los que éstos tienen lugar, como las determinaciones externas a los mismos, y en cuya com-

prensión, la aportación de diversas disciplinas como filosofía, sociología, historia, psicología, antropología, entre otras, es fundamental.

Por otra parte, existen cuestionamientos provenientes de diversos grupos sociales a los investigadores educativos como: ¿qué ha cambiado en las aulas a causa de la investigación educativa?, ¿dónde están las nuevas teorías generadas a partir de la investigación en educación?, ¿cómo es que tal obra se considera producto de investigación educativa si no está referida a algo que ocurre en instituciones educativas?, ¿cómo es que tal problema de carácter eminentemente social es abordado por investigadores educativos? Estas cuestiones reflejan, de alguna manera, cierta circunscripción del concepto de educación a lo meramente escolar, o por lo menos, la duda de qué es lo que se puede considerar como educativo. Esto nos lleva a explicitar otro concepto cuyo significado asumimos en la presente obra: entendemos la educación como práctica social compleja que abarca todas las formas de inmersión en una cultura, en todos los contextos y en todas las edades. Por lo tanto, lo educativo está en las prácticas de formación propias de las instituciones educativas, pero también más allá de éstas, en tanto que en todas las prácticas sociales están involucrados procesos de inmersión en una cultura, y que, en los diversos ámbitos de nuestra vida (familiar, laboral, comunitario, religioso, etcétera), todos desempeñamos alguna vez el rol de formadores y el de formandos.

Con base en los planteamientos presentados en los párrafos anteriores, afirmamos que todos los capítulos de esta obra *son productos de investigación educativa*, dado que abordan de manera analítica, documentada, con sustento teórico-conceptual, y en forma asociada a referentes empíricos o a experiencias que fueron sujetas a procesos de reflexión, el estudio de alguna situación vinculada con procesos educativos, la cual demanda respuestas pertinentes en algún ámbito de lo posible.

Asumimos, además, que no todo producto de investigación educativa ha de tomar la forma clásica de un reporte de investigación, tal como se hace cuando se dan a conocer los primeros resultados de un estudio; pensarlo de esa manera, equivaldría a dejar de lado la riqueza que se de-

riva de abordar nuevos temas educativos con el apoyo, adecuación o actualización del conocimiento generado por los mismos autores (o por otros) en investigaciones previas. Precisamente, los nuevos lineamientos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) presentados por Álvarez-Buylla (2018)² insisten en la necesidad de vincular los resultados de investigación con el estudio y análisis de las diversas problemáticas sociales presentes en nuestro país. Eso es lo que se ha hecho en los trabajos incorporados al presente libro.

Para conformar esta obra, que titulamos “Procesos educativos: desafíos y transformaciones”, tuvimos la fortuna de contar con aportaciones relacionadas con retos y demandas de transformación presentes en todos los niveles educativos, desde doctorado hasta educación básica, los cuales fueron convertidos en objetos de estudio y análisis desde un interés común: ¿qué respuestas, propuestas o saberes se pueden generar a partir de un tratamiento como el que se da a cada problema específico de los que fueron abordados en los diversos capítulos que integran este libro? Esa fue la tónica del tratamiento de cada temática y de la articulación global de la obra que ahora se presenta.

En el *primer capítulo* titulado “La evaluación de los procesos de formación en posgrados en educación. Un desafío en la formación de investigadores en México”, se presenta, analiza y vincula con testimonios de estudiantes de doctorados en educación, una cuestión que ha sido omitida en los indicadores que CONACYT estableció para evaluar la calidad de los posgrados en México. Se trata de la ausencia de evidencias sobre lo que ocurre *al interior de los procesos de formación* que se generan en el posgrado que se evalúa. Hablando en términos de formación de investigadores, dichos procesos hacen referencia a las formas de mediación pedagógica puntual y cotidiana que se generan en escenarios como

2 Álvarez-Buylla, M.E. (2018). Plan de reestructuración estratégica del CONACYT para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024) presentado por MORENA. Recuperado de www.smcf.org.mx>plan-CONACYT-ciencia-comprometida-con-la-sociedad.

los seminarios, las sesiones de tutoría, la dirección de tesis, las formas de interlocución con los expertos y con los pares.

De esta forma, los procesos de formación, que constituyen la parte esencial de un programa de estudios, se han convertido en territorio desconocido porque al parecer se ha asumido que, el hecho de cumplir con los indicadores vigentes de CONACYT, trae consigo de manera segura la buena calidad en la acción pedagógica. Sin embargo, los testimonios de estudiantes de diversos doctorados en educación,³ incluso de programas que forman parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), dan cuenta de importantes deficiencias referente a los procesos de formación que en ellos mismos se generan.

Dicho de otra manera, en este primer capítulo se evidencia la falta de un seguimiento cuidadoso de lo que ocurre en la vida cotidiana de cada posgrado en relación con los procesos de formación. La observación directa, la micro-etnografía, los grupos de discusión, las entrevistas cualitativas, serían medios pertinentes para evidenciar lo que ocurre al interior de dichos procesos, de lo cual no se tendrán suficientes elementos mientras se sigan utilizando sólo los indicadores y los instrumentos hasta ahora vigentes en las convocatorias para ingreso y permanencia en el PNPC. Resulta, entonces, muy contradictorio que quienes son mediadores en la formación de investigadores en educación dejen de lado aspectos fundamentales que contribuyen a la buena calidad de la misma, y que a nivel nacional, no se genere una propuesta de evaluación que incorpore lo que ocurre al interior de los procesos de formación. Con base en los elementos anteriores, las autoras de este capítulo: María Guadalupe Moreno Bayardo, Verónica Ortiz Lefort y Martha Valadez Huizar, plantean la urgencia de repensar los procesos de evaluación de la calidad de los posgrados e incluir en éstos, de manera específica, una indagación cuidadosa de lo que ocurre en los procesos de formación.

En el *segundo capítulo*, titulado “Desafíos y transformaciones en maestrías profesionales en educación: cómo articular procesos de for-

³ Testimonios recabados en investigaciones de Moreno (2006, 2010).

mación profesional con habilidades investigativas”, se hace un recorrido por la forma en que han evolucionado las convocatorias que emite CONACYT para la incorporación y permanencia de programas de posgrado en el PNPC, desde eliminar en sus inicios la posibilidad de que los programas orientados a la profesionalización⁴ pudieran ser incorporados al PNPC, hasta el punto de que, a partir de 2014, se admite, incluso, la incorporación de doctorados con orientación profesional. Ésta es una cuestión que va mucho más allá de una simple evolución de políticas públicas con respecto al posgrado en México, tiene que ver con que, al haber considerado en las convocatorias iniciales que la formación que valía la pena atender en los posgrados era la orientada a la investigación, se gestó una cultura que *sobrevaloró*⁵ la investigación e indujo a los diseñadores de los programas de posgrado a poner el énfasis en la misma (o a simularlo) aun cuando su programa respondiera a necesidades de formación con orientación profesional.

Así, a la densa problemática que ha caracterizado al crecimiento exponencial de los posgrados en educación, se agregó la confusión de los diseñadores y formadores de los programas, acerca de si la formación para la investigación debía abandonarse en los posgrados orientados a la profesionalización, o bien, a discernir cómo habría de ser incorporada en ese tipo de programas. Muchas cosas han ocurrido en relación con la cuestión antes mencionada: existen posgrados en educación con orientación profesional que abandonaron en su totalidad cualquier curso o seminario orientado a formar para la investigación; otros posgrados que, aunque declaran tener orientación profesional, siguieron incorporando cursos y seminarios de metodología de investigación como si se tratara de posgrados orientados a la investigación, incluso solicitando a sus estudiantes realizar una tesis de investigación como condición para obtener el grado; y posgrados con orientación profesional que han caído en

⁴ En algunas etapas designados como posgrados profesionalizantes.

⁵ En el sentido de considerarla como la *alternativa única* para atender las diversas necesidades de formación más allá de la licenciatura.

la cuenta de que las *herramientas de investigación*⁶ son un elemento clave para potencializar la calidad de los aprendizajes y de los productos propios de una formación profesional como a la que sus programas están orientados, y se han ocupado de buscar formas pertinentes para facilitar que sus estudiantes cuenten con las mismas.

José de la Cruz Torres Frías, Jorge Ignacio Rosas y Mario Alberto Morales Martínez, autores de este segundo capítulo, dan una respuesta al desafío que supone articular procesos de formación profesional con habilidades investigativas en los posgrados en educación. Lo hacen a partir de una información amplia y sustentada sobre lo que ocurre en los posgrados en educación en México, con base en la reflexión sobre su experiencia como formadores en posgrado, entre los que se incluyen maestrías en educación con orientación profesional, e incorporando la riqueza del saber que se genera en la discusión con los pares y en los estudios que ellos han realizado sobre esa temática.

En articulación natural con los trabajos precedentes, el *tercer capítulo* de esta obra se titula “La transformación educativa: una mirada desde la reflexión docente”. Los planteamientos que su autora, Adriana Piedad García Herrera, hace en este capítulo, están referidos a experiencias de formación en una maestría con orientación profesional que se ofrece a docentes de educación básica en servicio, con foco central en la enseñanza de la biología. Se parte del supuesto de que la innovación de las prácticas educativas se gesta principalmente en la vida cotidiana de las aulas y de los colectivos escolares, y de que las grandes transformaciones en un sistema educativo se conforman a partir de las que se originan a nivel micro, a las que la autora denomina *transformaciones hormiga*. Así, el tema de interés de este capítulo se refiere al potencial de la narrativa

⁶ Entendidas no como mera cuestión de técnicas e instrumentos, sino como una conjunción de elementos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales, que se utilice de manera pertinente para consolidar los aprendizajes y los productos que se generan en el tipo de desempeño profesional para el que los estudiantes son formados en el posgrado.

como dispositivo didáctico para la reflexión docente y la transformación educativa, cuando son los propios protagonistas quienes documentan su práctica y exploran al interior de ésta su pensamiento reflexivo.

La estrategia de formación consistió en solicitar a las estudiantes de la maestría mencionada la elaboración de un registro de auto-observación de su práctica docente cotidiana, el cual tendría dos partes: la primera, una crónica que les permitiría plasmar, en una narrativa pormenorizada, lo ocurrido en alguna de sus sesiones de trabajo docente, con la característica de que, en ese momento, habrían de elaborar un texto narrativo, no valorativo; la segunda, un conjunto de reflexiones que surgieran de la lectura y análisis de lo que habían escrito en la crónica, en el que pondrían en juego su conocimiento tácito para explorar y explicitar su pensamiento, así como para valorar las decisiones que tomaron *en y durante la acción*, todo ello en una ruta favorecedora de la construcción de *saber experiencial*,⁷ uno de los elementos clave desde los que es posible realizar innovaciones en la práctica docente.

La inclusión de los textos de auto observación elaborados por cuatro de las estudiantes de la maestría mencionada, que laboran en distintos niveles de educación básica, enriqueció los planteamientos de la autora e ilustró de manera detallada diversas formas de concreción de la estrategia de formación a la que su trabajo hace referencia. En la parte final del capítulo se hace notar que, en sus reflexiones, las docentes van pasando poco a poco del relato anecdótico a la construcción de conocimiento que se desprende de la acción, y que el principal desafío es vincular lo que surge de ese pensamiento reflexivo con el conocimiento acumulado sobre la docencia, la pedagogía, la didáctica y demás disciplinas; es decir, será necesario contextualizar la práctica singular en el acervo de la producción de conocimiento sobre la educación y sus posibilidades de transformación.

En el *cuarto capítulo*, Ana Cecilia Valencia Aguirre y José María Nava Preciado plantean “Una mirada a la formación docente desde la intersubjetividad y la apertura como experiencia particular del profesor”.

⁷ Tardif (2004).

La formación en filosofía y en el área de la educación, a la que accedieron ambos autores, así como la vinculación estrecha de su trayectoria profesional con las situaciones educativas, les permitió hacer una cuidadosa *disección* del concepto de formación desde la perspectiva de Gadamer (2012).⁸ Algunos rasgos característicos de las demandas que se desprenden de esa forma de asumir el concepto fueron ilustrados con la incorporación de narrativas de docentes de educación básica que se encuentran en formación inicial en una escuela normal, y que realizan sus prácticas profesionales con el apoyo de un profesor titular así como de un tutor que les es asignado en la escuela donde realizan sus prácticas. Las narrativas incluidas muestran el vivir formativo desde la particularidad situada de algunos profesores.

Los autores sostienen que, en los procesos formativos, hay que concebir al docente como un ente finito singular, situado en un contexto particular, sin dejar de verlo nunca como parte de una comunidad. Por ello, declaran que la pretensión de su trabajo es pensar la formación docente desde una perspectiva menos instrumentalista y filtrarla a la luz del concepto gadameriano que, junto con otras miradas, enriquezca el término formación, y eso ayude a construir una *episteme* sobre el significado y las implicaciones de la formación docente, en el contexto de los debates actuales sobre el papel del profesorado en la educación. En el marco de sus planteamientos destacan que el fin de la formación es la *humanización*, entendida como el desarrollo máximo del conjunto de las capacidades naturales de todo hombre de manera libre y autónoma, y no determinada por un ideal de divinización, en beneficio de toda persona.

En congruencia con el título de su trabajo, señalan también que, si bien los aprendizajes situados son vivencias que se dan en horizontes de mundo, estas vivencias se dan en comunidad y con los otros, por tanto, no se quedan en un plano solipsista o individual, sino que se comunican a través del lenguaje al reconocerse como experiencias intersubjetivas.

⁸ Gadamer, H. (2012). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Así, pensar la formación desde la perspectiva que fue planteada por los autores, es considerar que formarse, no es sólo adquirir competencias, habilidades y conocimientos, sino formar un *ethos*, en el sentido de una autoconciencia que se despliega y se compromete consigo misma.

El *quinto capítulo* fue elaborado por Viviana Mancovsky con el título de “La relación con el saber del profesor ‘a cielo abierto’: algunas reflexiones necesarias e inquietantes desde la pedagogía universitaria”, en él retoma, y a su vez profundiza, en el estudio de la noción “relación con el saber” ya iniciado en trabajos anteriores⁹ pero además habilita un diálogo entre esa noción y las maneras o estilos de dar clase o de participar como formador en la universidad, las cuales versan sobre la dimensión relacional de la clase y el trabajo de retorno reflexivo e introspectivo del profesor universitario como modo de problematizar su relación con el saber y consecuentemente, su estilo docente. Todo lo anterior ubicado en el marco de pensar desafíos y transformaciones de la educación desde los tiempos complejos e inéditos que estamos viviendo.

La autora aborda la noción de *relación con el saber* desde la perspectiva psicoanalítica que han construido Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, así como desde la perspectiva socio-antropológica desarrollada por Charlot. Sus planteamientos se encuadran en el campo de la pedagogía y, particularmente, se abocan al nivel universitario. Después de un recorrido por diversas formas de conceptuar la pedagogía, la autora se decanta por concebirla como un ejercicio de reflexión de parte del sujeto que educa o forma, a partir del encuentro con el otro. Se trata de un ejercicio reflexivo que no borra ni suprime las diferencias; tampoco excluye la dimensión afectiva de la reflexión, muchas veces en desmedro de la razón que es vista como única y principal en la transmisión de un saber disciplinar; una pedagogía que piensa y se piensa en situación, abierta a lo que acontece, desprovista de categorías, sólo habitada por una certeza fundante y fuente de asombro y atractivo: el otro siempre va a ser distinto a como lo imaginé.

⁹ (Mancovsky ,2009; Mancovsky y Moreno, 2015)

A lo largo de su revisión acuciosa de la noción de *relación con el saber*, que articula en un momento dado con planteamientos éticos, la autora cuestiona de manera contundente situaciones presentes en las comunidades universitarias; señala, por ejemplo, que sólo los saberes que están *en movimiento*, en proceso de revisión permanente y que son cotejados con otros y junto a otros, crecen y se transforman, en contraposición con aquéllos que se convierten en dogma; de allí que se pregunte ¿cómo pertenecer a estos espacios institucionales sin que la lucha por el reconocimiento de los saberes legítimos, altere el proceso mismo de producción de saberes, a tal punto que los enajene y, en simultáneo, se enajenen los propios sujetos que los han creado?; ¿cómo participar en espacios colectivos de producción de saberes sin que las lógicas de confinamiento de saberes-producto conlleven a adueñamientos personales de nociones y teorías, pactos sumisos de formación-filiación endogámicos e intercambios entre pares y colegas sumamente competitivos?; ¿por qué muchas veces los saberes crecen fuera de la academia y construyen su legitimidad extra muros fomentando otro tipo de relaciones entre pares, más horizontales, cooperativas y hasta disfrutables?

Asimismo, los planteamientos de la autora fueron enriquecidos por la incorporación de fragmentos discursivos obtenidos de encuentros informales con profesores universitarios, los cuales, además de ser autocríticos de la forma en que han ejercido su labor docente cotidiana, hicieron surgir nuevos cuestionamientos sobre la *dimensión relacional* que se despliega en la clase, sobre los estilos personales docentes y sobre el trabajo de *retorno reflexivo*¹⁰ sobre nosotros mismos que nutre la posibilidad de mejora continua. En el cierre de su trabajo, la autora expresa que le gustaría imaginar una universidad cuyos vínculos entre profesores, investigadores, colegas y estudiantes sean más solidarios, en un camino más democrático de construcción y circulación de saberes, en una trama de relaciones más horizontales, más creativas y más humanas, donde el entusiasmo por el conocimiento sea el motor para una mejor sociedad.

¹⁰ Filloux (1996).

En el *capítulo sexto*, Liliana Ibeth Castañeda Rentería y Pedro Hugo Rangel Torrijo presentan una imagen de trascendental importancia que muestra quiénes son y qué viven nuestros estudiantes universitarios, la cual nos interpela acerca de cuál ha de ser el papel de la universidad ante situaciones como las que viven los jóvenes en general, pero particularmente aquellos que son parte de nuestra comunidad. Esto lo hacen en el trabajo que titularon “Experiencias juveniles: violencias, precariedad y exclusión. Algunos retos de la universidad pública ante las situaciones de vida de sus estudiantes”. Los autores hacen un análisis de las experiencias descritas por jóvenes estudiantes de un centro universitario regional de la Universidad de Guadalajara, con el objetivo de analizar de qué manera esas experiencias impactan su forma de vivir y responder como estudiantes universitarios, ello encaminado a revisar el papel que la institución universitaria necesita tener como parte de su misión institucional.

La exploración de lo que viven y experimentan los estudiantes universitarios fuera de los muros institucionales, fue realizada a partir de trabajos auto-etnográficos que se solicitaron a un grupo de estudiantes de licenciatura. Para su análisis, los autores problematizaron a partir de dos grandes cuestiones: primera, cuáles son las experiencias a las que los jóvenes están expuestos y desde dónde se viven como estudiantes del nivel superior; y segunda, las violencias que los marcan. Las categorías de análisis de las experiencias fueron: las expectativas sobre mí, vivir mi género y habitar el cuerpo; las de las violencias se refirieron a violencias sexuales y de género, violencias domésticas, acoso escolar y pobreza.

El recorrido por las narraciones de los estudiantes en relación con cada una de las categorías es impresionante, no puede menos que llamar a una gran empatía con ellos, a sensibilizarnos y plantearnos el cuestionamiento de cómo es que esos jóvenes, además de experimentar situaciones como las que viven en su entorno familiar y social, todavía llegan a la universidad, muchas veces a vivir niveles de exigencia a los que simplemente no pueden responder. En esos relatos, insisten los autores, se evidencia la necesidad de conocer los contextos sociohistóricos, eco-

nómicos y culturales en los que los estudiantes que asisten a las aulas se desarrollan. En el caso de una gran cantidad de jóvenes universitarios mexicanos, dichos contextos se caracterizan por la existencia de expectativas que otros ponen sobre su ingreso a la universidad, mismas que no siempre corresponden a las realidades económicas y condiciones laborales existentes, y en donde múltiples formas de violencia se ejercen en sus vidas, emociones, cuerpos y trayectorias. Así, el desafío para la universidad pública es inmenso, así como para todos los que nos consideramos educadores universitarios.

La presente obra cierra con el trabajo titulado “Pautas normativas que definen la cultura escolar y su relación con la acción pedagógica, en la que se plasman significados construidos por los profesores”, cuyos autores son Florentino Silva Becerra y José Antonio Ramírez Díaz. En este *séptimo capítulo*, el desafío seleccionado para realizar un análisis se ubica en educación básica, concretamente en la posibilidad real de que las instituciones educativas y los profesionales de la educación que laboran en ellas, permitan o no, que los cambios instrumentados por las políticas públicas lleguen a permear en su forma cotidiana de llevar a cabo las prácticas educativas. Los autores hacen notar que, en cierto sentido, cada escuela ha conformado su cultura, y que los elementos constitutivos de la cultura escolar se plasman en las características propias, las normas particulares y los principios comunes que hacen de la escuela un todo, con un carácter que le refiere su estructura cultural, que conforma su imagen, dándole un carácter común y propio, una identidad que cohesiona a sus actores y legitima sus acciones.

Los autores de este trabajo muestran cómo es que la preservación de la cultura escolar se convierte en meta consciente e inconsciente de la comunidad educativa que allí se ha conformado, pero sobre todo se plasma en las acciones pedagógicas que en ella se llevan a cabo, a tal punto de que, ciertas rutinas o normas que podrían considerarse como meras costumbres sin trascendencia, son en realidad una contribución para preservar formas de hacer que hacen viable el establecimiento de condiciones propicias para que las prácticas educativas sigan realizándo-

se conforme la tradición acogida por la cultura escolar. Dicho en otras palabras, los *habitus* que los actores escolares han internalizado, les permiten interactuar en las instituciones, apropiárselas prácticamente y, por ende, mantenerlas vivas y vigentes. Es el pensamiento de los actores el que está asociado a la posición socialmente definida en la cual los ha ubicado el colectivo escolar.

En ese marco de ideas, los autores se preguntan ¿cómo se relacionan los elementos constitutivos de la cultura escolar con la práctica docente, en escenarios de educación básica? Para responder a esa pregunta realizaron observaciones en aulas de preescolar, primaria y secundaria; posteriormente procedieron a seleccionar para su análisis breves secuencias de interacción ocurridas durante la observación. Desde allí es que pudieron mostrar la manera en que las formas de saludo, en los acuerdos disciplinarios, en las formas de control de las intervenciones de los alumnos o en el tipo de actividades que se realizan, están presentes significados que los docentes han construido como parte de su inmersión en la cultura escolar. Dado que la cultura escolar se convierte en lugar seguro para quienes allí se desempeñan, resultan entendibles las reacciones que se generan en cada escuela ante las expectativas de cambios generados por instancias externas como las políticas educativas. Ese es un reto mayúsculo al que habrán de atender los proyectos educativos nacionales orientados a generar el cambio y la innovación en las prácticas educativas.

Es así como todos y cada uno de los trabajos incluidos en la presente obra constituyen una aportación relevante al conocimiento, así como al análisis y discusión de alternativas de acción ante desafíos y transformaciones necesarios en los procesos educativos.

Verónica Ortiz Lefort
María Guadalupe Moreno Bayardo

La evaluación de los procesos de formación en posgrados en educación. Un desafío en la formación de investigadores en México

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO¹¹

VERÓNICA ORTIZ LEFORT¹²

MARTHA VALADEZ HUIZAR¹³

Introducción

En el ámbito de los posgrados en México, cuando se piensa en términos de evaluación de la calidad, parece haberse generado una confusión importante, para algunos imperceptible, que consiste en equiparar el significado de las expresiones “evaluar un programa de posgrado” y “evaluar los procesos de formación en un programa de posgrado”, una y otra asociadas al nivel de calidad en que se ubica un programa determinado como resultado de alguna evaluación. Es conocido que existe

¹¹ Doctora en Educación. Profesora investigadora en el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Miembro del cuerpo académico consolidado UDG-CA-452. Perfil PRODEP y miembro del SNI nivel II.

¹² Doctora y posdoctora en Educación. Profesora investigadora en el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Miembro del cuerpo académico consolidado UDG-CA-452. Perfil PRODEP y miembro del SNI nivel II.

¹³ Doctora en Psicología. Profesora investigadora en el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Miembro del cuerpo académico consolidado UDG-CA-452. Perfil PRODEP.

un organismo rector responsable de dar concreción a las políticas públicas en torno al posgrado: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que, entre sus funciones, se hace cargo de convocar a los programas que deseen ser incorporados al Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con el fin de someterlos a un proceso de evaluación conforme a ciertos indicadores que dicho organismo establece año con año y, si es el caso, reciban el reconocimiento y los apoyos económicos correspondientes.

Los indicadores de calidad diseñados por CONACYT se han centrado principalmente en *condiciones que pueden favorecer la calidad de un programa*, mas no han incluido alguno que dé cuenta precisa de *qué ocurre en los procesos de formación* como tales, y qué de lo que ocurre abona, o no, a la buena calidad de la formación que allí se propicia. Así resulta que existen programas ubicados en altos niveles en el PNPC, cuyos procesos de formación acusan deficiencias importantes, las cuales no se detectan en las formas actuales en que el mismo padrón hace sus evaluaciones. Por ello, el objetivo del presente trabajo es evidenciar, con apoyo en referentes empíricos generados en investigaciones previas realizadas por las autoras, y en un trabajo analítico crítico, algo de lo que ha ocurrido en la evaluación de los posgrados en México, con foco especial en los posgrados en educación que forman investigadores en programas doctorales. Lo anterior tiene como propósito argumentar la necesidad de incorporar formas e instrumentos de evaluación que permitan acercarse a ese aspecto tan trascendente como es *la calidad de los procesos de formación*, que a fin de cuentas, es lo que da mayor sentido a la existencia de un programa educativo.

El posgrado en México. Un contexto para el análisis

Existen diversos estudios en los que se ha referido la historia y devenir del posgrado en México (García, 1995; Álvarez, 2002; Arredondo, Pérez y Morán, 2006). En ellos se ha dado cuenta de su inicio, desarrollo y evolución con mayor o menor énfasis en alguno de esos aspectos. En ocasiones, el foco central se ha puesto en los posgrados de un área

disciplinar específica, por ejemplo del área de educación (Díaz Barriga y Pacheco, 2009; Colina, 2011; De Ibarrola, 2015); en otras, en un aspecto que demande ser analizado, por ejemplo, el de la evaluación de la calidad (Díaz Barriga, 2009; Abreu y De la Cruz, 2015); tal es el caso de este trabajo en el que interesa hacer un análisis sobre la evaluación de procesos de formación que tienen lugar en posgrados en educación orientados a la formación de investigadores en México.

Dado que el foco del presente trabajo está ubicado en la evaluación de procesos de formación en posgrado, conviene referir, de manera sintética, que entre los proyectos de mayor impacto que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha generado para el impulso y fortalecimiento del posgrado nacional en México, está el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), que constituye quizá la forma más explícita de concreción de la política pública relativa a la evaluación e impulso del posgrado. Desde su primera versión en 1991, el nombre de este programa ha evolucionado, pero sobre todo lo han hecho sus criterios de inclusión. En un principio, la convocatoria de ingreso se abría sólo para programas presenciales orientados a la investigación; en forma posterior se abrió a programas con orientación profesional en los niveles de especialización y maestría, luego a programas a distancia que cumplieran con ciertas condiciones y, desde 2014, también a programas de doctorado con orientación profesional.

La evolución de los criterios que han ido definiendo el tipo de programas de posgrado que pueden aspirar a ser incluidos en el PNPC tiene que ver, a su vez, con la evolución de ciertos rasgos de la cultura académica nacional; así lo refleja, por ejemplo, el paso de reconocer y apoyar sólo a los posgrados orientados a la investigación, a revalorar lo que pueden aportar los posgrados con orientación profesional, hasta el punto de que, actualmente, los doctorados profesionales que resulten evaluados favorablemente, pueden ser incluidos en el PNPC.

El hecho de que los criterios para la inclusión de programas de posgrado en el PNPC evolucionen, por una parte, está vinculado a la relativa presión que el sistema nacional de posgrado, en su conjunto, hace a las

autoridades de CONACYT en turno, quienes han escuchado sus aportaciones en diversos foros nacionales; pero sobre todo, tiene que ver con la evolución de las necesidades sociales a las que se pretende aportar con los diversos productos que generan los egresados de posgrado. De acuerdo con el dato recabado por Patiño (2017) al entrevistar a Luis Ponce Ramírez,¹⁴ hasta ese año, en los posgrados de Ciencias Aplicadas se acumulaban ya 122,000 productos originales de los estudiantes, derivados de la generación de conocimiento, traducidos en artículos, capítulos de libro, memorias de congresos y libros. Sin embargo, sólo un 4% de dichos productos había sido traducido en aplicaciones para dar respuesta a necesidades sociales.

Situaciones como la que acaba de presentarse han traído consigo serios cuestionamientos en torno a la *pertinencia social* de los programas de posgrado, pues hay elementos que permiten afirmar que el PNPC ha impactado en la calidad (entendida conforme a los indicadores que éste establece) mas no en la pertinencia social; ésta ha sido una cuestión abordada por Díaz Barriga (2009), señalada por Ponce (en Patiño, 2017), retomada por Álvarez-Buylla (2018) y por el mismo CONACYT (2018a) en la Versión 7 del PNPC.

El sistema nacional de posgrado en su conjunto, así como las formas en que se han estado evaluando los programas para asignarles algún nivel de calidad, necesitan repensarse en muchos aspectos; de hecho, con relativa frecuencia salen a la luz publicaciones en torno a alguna situación, presente en el posgrado, que necesita ser modificada o fortalecida (*Cfr.* Acuña y Pons, 2019). En el marco del breve contexto presentado en párrafos anteriores, el trabajo que aquí se presenta está referido a los posgrados en educación orientados a la investigación, especialmente doctorados; se centra en la cuestión de la calidad de este tipo de programas tomando como base la información sobre su presencia en el PNPC; con la intención de dar cuenta del desafío que supone evaluar los

¹⁴ Director Nacional de Posgrado de CONACYT en ese año.

procesos de formación que se generan en dichos programas, cuyo objetivo es mediar el aprendizaje del oficio de investigador educativo.

Los posgrados en educación. Una problemática *sui generis*

El crecimiento de los posgrados en educación en México fue caracterizado por De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera (2012) como “exponencial”, pues su despliegue ha sido tal que, conforme datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015), en 2001 había 10,000 estudiantes en maestrías y 1,100 en doctorados, mientras que para 2015, eran ya 64,000 los estudiantes de maestría y 11,000 los de doctorado. Entre las posibles explicaciones de ese crecimiento se ha considerado la forma en que las diversas políticas nacionales han inducido a la obtención de grados académicos, como parte de las credenciales favorables para obtener: ascensos escalafonarios (sobre todo en el caso de los trabajadores de la educación básica); plazas de tiempo completo o mejores niveles de homologación en las instituciones de educación superior; el perfil deseable para incorporarse al Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) o al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); o bien como un elemento para lograr mejor nivel de consolidación en los cuerpos académicos.

El crecimiento de la demanda fue y sigue siendo tan amplio, que múltiples instituciones, algunas públicas, y en mayor proporción privadas, abrieron posgrados en educación, muchas veces sin contar con condiciones favorables (formadores calificados, investigadores de tiempo completo e infraestructura) para ofrecer una formación de alto nivel de calidad. Ocurre además que, entre los solicitantes de ingreso a los posgrados en educación, llega un alto porcentaje de profesionales cuya formación de origen es ajena al campo de la educación (médicos, administradores, químicos, abogados, entre otros), pero que se asumen como conocedores del mismo por el hecho de que desempeñan algunas tareas en instituciones educativas, de tal manera que esos aspirantes consideran como natural, posible, y quizá más fácil, inscribirse en posgrados en educación que en los de su disciplina de origen. Esto trae como conse-

cuencia que, en los posgrados en educación, sobre todo en los orientados a la investigación, se formen personas que investigan temas educativos, pero que no siempre son expertos en educación, situación que difícilmente se presenta en posgrados de otras áreas disciplinares y que es inconcebible entre los académicos de algunos campos de conocimiento.

Así, la forma de surgimiento y expansión de los posgrados en educación, ha ido perfilando una serie de problemas que necesitan ser atendidos de manera acuciosa, tales como la necesidad de precisar cuál es la población objetivo para la que se crea cada programa y cuáles los ámbitos laborales en los que sus egresados podrán desempeñarse de manera preferente. Ya no pueden mantenerse expectativas únicas como la de que los egresados podrán incorporarse al mundo de la academia en instituciones de educación superior o en centros de investigación. En el estudio de Moreno y Torres (2018) se exploró qué supone para los egresados de doctorados en educación incorporarse, o no, a instituciones en las que puedan ejercer el oficio de investigador educativo. En él se evidenció no sólo la escasez de plazas de investigador (que es ampliamente conocida), sino la manera en que quienes logran incorporarse a una plaza de esa naturaleza, en el mejor de los casos, son apoyados por las autoridades de más alto nivel interesadas en mejorar los indicadores de su institución, pero suelen vivir fuertes experiencias de *mobbing* académico por parte de quienes ya laboraban en ella porque éstos sienten que los recién llegados, además de representar una competencia, pueden originar cambios importantes en las dinámicas institucionales, incluidas las posiciones de poder (Bourdieu, 2000).

Por otra parte, el estudio antes mencionado evidenció que los egresados de doctorados en educación que regresan a plazas que ya tenían en los sistemas de educación básica, o que se incorporan por primera vez a éstos, descubren la presencia de una cultura de investigación en la que esta función se percibe como algo más bien ajeno a las tareas prioritarias de docencia y de gestión que se llevan a cabo en educación básica, sobre todo por las muy escasas evidencias documentadas de que algunos resultados de investigación hayan sido fuente para generar respuestas per-

tinentes a problemas cotidianos que se viven en educación básica. Aquí es quizá donde tendría mayor sentido la apertura de posgrados en educación de orientación profesional (maestrías y doctorados) en los que se atendiera la formación de expertos capaces de generar soluciones creativas y pertinentes para el tipo de problemas antes mencionados, pero dejando de lado la falsa idea de que en los posgrados profesionales no se ha de formar para la investigación.

El planteamiento anterior lleva también a considerar la necesidad de clarificar la manera en que se concibe y se orienta la formación para la investigación en los diversos posgrados en educación, asunto que aquí no alude a la clásica separación entre posgrados orientados a la investigación y posgrados profesionales, sino a la búsqueda del énfasis mayor que se habrá de dar a dicha formación según el ámbito y las necesidades sociales en las que los egresados pretendan incidir. Por algo De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera (2012) plantearon que todos los posgrados en educación tienen de hecho una orientación profesional en tanto propietarios de que sus estudiantes desarrollen herramientas de investigación (teóricas, metodológicas y técnicas) que les permitan ejercer con alto nivel de calidad y pertinencia las funciones prioritarias de su ejercicio profesional, sean éstas de docencia, gestión o investigación, entre otras.

Por tratarse del foco central de este trabajo, se aborda enseguida el problema de qué y cómo se evalúa la calidad de los posgrados en educación, cuestión que en principio es compartida con los posgrados de todas las áreas en tanto que la evaluación con fines de incorporación al PNPC se realiza conforme a directrices nacionales de CONACYT; pero también se ubica cómo es la presencia de los posgrados en educación en el PNPC, específicamente la de los doctorados, dado que éstos constituyen la forma más sistematizada (no única) de formar investigadores educativos; se refiere, con base en hallazgos de investigaciones previas (Moreno, 2010; Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011; Torres, 2012), qué está ocurriendo en algunos programas en relación con los procesos de formación que se generan internamente, a pesar de que estén incorporados al PNPC; y finalmente, se argumenta la necesidad de una modificación

sustancial en la evaluación de los procesos de formación en los posgrados que forman investigadores en educación en México.

La presencia en el PNPC de los doctorados en educación orientados a la investigación

Con el nombre genérico de “doctorados en educación”, en este trabajo se han considerado programas con diferentes denominaciones pero referidos al mismo campo de conocimiento, por ejemplo los doctorados en desarrollo educativo, ciencias de la educación, investigación educativa, investigación y desarrollo educativos, investigación aplicada, innovación educativa, entre otros. En el año 2018, de los 250 doctorados en educación registrados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), sólo 22 estaban incorporados al PNPC y presentaban las características que se muestran enseguida:



Fuente: Estadísticas del CONACYT 2018

Si se asume que sólo los investigadores formados en programas pertenecientes al PNPC tienen acceso a una formación de buena calidad, entonces serían 16 de 250 (aunque sólo 7 de ellos en los niveles de con-

solidación) los doctorados en los que se están formando en México los investigadores en educación “mejor calificados”. Esta aseveración no está muy distante de los mensajes que dan las políticas nacionales y algunas instituciones de educación superior cuando privilegian la contratación de egresados de programas inscritos en el PNPC o cuando no reconocen los grados académicos expedidos por programas que carecen de algún tipo de acreditación.

Cuando se hacen afirmaciones como la del párrafo anterior, es necesario considerar de manera paralela qué se ha privilegiado y qué se ha dejado de lado en las evaluaciones que se realizan para decidir si un posgrado puede incluirse o no en el PNPC. Asimismo, es necesario preguntarse si el hecho de que un programa pertenezca al PNPC es garantía de *alta calidad de los procesos de formación* que en éste se generan, o si puede afirmarse que la formación en un programa que no está inscrito en el PNPC es necesariamente de dudosa calidad.

En esa línea de análisis, es fundamental reconocer que la forma en que se concretan los procesos de evaluación en programas de posgrado es en sí expresión de una política pública con posibilidad no sólo de ubicar un programa en cierto nivel de calidad, sino de orientar sus acciones de manera que se privilegien aquéllas que conduzcan a tener logros positivos en los indicadores seleccionados por la política en cuestión. Es conocido que el PNPC ubica el nivel de calidad de los programas de doctorado orientados a la investigación con base en los siguientes indicadores:

- Con respecto a los alumnos: un examen de ingreso riguroso. Tiempo de dedicación acorde con las características del programa. De dos a cuatro alumnos por profesor. Hasta tres alumnos con el mismo tutor (director de tesis) al mismo tiempo.
- Con respecto al núcleo académico del programa: un mínimo de nueve académicos incorporados al programa, 100% de ellos con doctorado y 30% miembros del SNI en niveles II y III.
- Con respecto a resultados académicos: una eficiencia de egresados titulados de 70% en un máximo de cuatro años por grupo estudiantil;

profesores de tiempo completo que den cuenta de una o dos publicaciones de investigación originales por año, con 50% de participación estudiantil.

- Con respecto a la infraestructura académica: espacios de enseñanza adecuados, lugares para trabajo individual y colectivo de los estudiantes, computadoras, internet, biblioteca, y en el caso de las ciencias duras, laboratorios.

Como puede percibirse, el énfasis de los indicadores está puesto en condiciones que pueden favorecer una formación de buena calidad, pero como lo señaló Santos (1999) desde hace ya dos décadas, creer que las condiciones favorables para la calidad son la calidad misma, es caer en una trampa porque no siempre ocurre que contar con condiciones favorables para la calidad, traiga consigo la buena calidad mencionada.

El desafío de evaluar procesos de formación en los posgrados que forman investigadores en educación

Para dimensionar el desafío que supone evaluar procesos de formación y argumentar sobre la urgencia de incorporarlos en las evaluaciones de los programas de posgrado que realiza el CONACYT, a continuación se explicitan tres cuestiones que orientaron los planteamientos de las autoras de este trabajo: ¿cómo concebimos la formación?, ¿cómo concebimos la formación de investigadores? y ¿qué objetivos han de estar presentes en procesos que median la formación de investigadores en educación?

Entendemos la *formación*¹⁵ a la manera de Díaz Barriga y Rigo, quienes suscribiendo las ideas de Heller, plantean que:

¹⁵ Los conceptos de formación y de formación de investigadores que aquí se manejan han estado presentes a lo largo de los trabajos realizados por Moreno Bayardo desde 2002 y se han referido cada vez que se ha considerado necesario puntualizarlos por la naturaleza de la temática que se esté abordando.

El término formación está estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida (2000, p. 87).

En sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña. En el concepto de *formación* antes expresado, está presente la idea del hombre como realidad graduable que es presentada por Luhmann y Schorr (1993, p. 79), autores que también hacen referencia a la formación como “conformación de la forma interna de cada ser humano”, la cual es, fundamentalmente, una tarea de sí mismo. Hablar de *formación* permite enfatizar, de acuerdo con Ferry, que:

La formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención muy diferente al de la intervención enseñante tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo (1991, p. 75).

Entendemos la *formación de investigadores* como un proceso de amplio espectro, mediante el cual se preparan los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un campo determinado; se trata de un proceso con una doble dimensión: personal e institucional, que tiene lugar no sólo en el marco de programas educativos formales, sino que se propicia fuertemente en la práctica de la investigación asociada a investigadores en activo y al que no se le puede ceñir a una temporalidad específica o a modalidades únicas.

En la *formación de investigadores* tiene especial relevancia la internalización de *habitus* científicos, concepto construido por Bourdieu para referirse a los “sistemas de esquemas generadores de percepción, de

apreciación y de acción que son el producto de una forma de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de problemas y la evaluación de soluciones” (2000, p. 33). Dicha internalización ocurre, sobre todo, como consecuencia de la interacción continua e intensiva entre los investigadores de larga trayectoria en un campo científico y los que se inician en el oficio.

De manera más específica, Sánchez Puentes (2001) desarrolló el concepto de *formación de investigadores en ciencias sociales y humanas*, en las que se ubica el área de educación, acentuando que dicha formación necesita atenderse sin perder de vista su triple función:

- a). Formación como madurez: salir fuera de sí mismo, manifestarse en obras.
- b). Formación como proceso de enseñanza-aprendizaje de un *habitus*, en el sentido en que Bourdieu (2000) trabaja este concepto.
- c). Formación como transmisión/apropiación de un *ethos* nuevo: formar para la incertidumbre, la creatividad, el diálogo, la tolerancia, la colaboración y el trabajo en equipo.

El conjunto de concepciones previas es fundamento para sostener, en primer término, que el aspecto nodal de los procesos de formación está en lo que se propicia al interior de los mismos, esto es, en lo que ocurre cuando los formadores, en su función de mediadores humanos (Ferry, 1991), intervienen para dinamizar u orientar dichos procesos con la intención de que los formandos logren los mejores resultados posibles en su formación. En términos de formación de investigadores en el posgrado, se trata de la mediación pedagógica puntual y cotidiana que se genera en escenarios como los seminarios, las sesiones de tutoría, la dirección de tesis, las formas de interlocución con los expertos, así como con los pares.

En segundo término, se sostiene que la formación de investigadores no se reduce a conocimiento de teorías, manejo de métodos y aplicación de técnicas diversas, sino que abarca todas las dimensiones de la perso-

na, incluidas las de orden relacional, afectivo y emocional. Por lo tanto, no basta con formar eruditos y metodólogos, sino seres humanos plenos y en equilibrio, que desempeñan el oficio de investigador con clara conciencia de la necesidad de que su trabajo contribuya a la resolución de problemas sociales (Ortiz, 2010).

Por otra parte, los procesos de formación de investigadores en el posgrado son espacio propicio para que los formadores modelen, de manera explícita o implícita, formas posibles de actuación no sólo en lo que se refiere a cómo ser investigador, sino también a cómo mediar, en su momento, en la formación de nuevos investigadores. Por ejemplo, es posible que investigadores en formación que fueron sujetos de desplantes (de superioridad, desvaloración o autoritarismo) por parte de sus formadores, asuman ese comportamiento como modelo en sus actuaciones futuras; esto ocurre de hecho (*Cfr.* Moreno, 2010; Ortiz, 2010) hasta el punto de que existen programas en los que algunos egresados se distinguen por ese tipo de actuaciones, como si hubieran interiorizado una cultura de desvaloración hacia lo que hacen y producen los investigadores en formación que están a su cargo. Por otra parte, hay egresados de posgrado que aprendieron de sus formadores excelentes formas de mediar en la formación, de establecer formas de interlocución y de dar seguimiento continuo a los estudiantes a su cargo, todo esto en el marco de formas de relación que aportan al desarrollo de los participantes en todas las dimensiones del ser humano. Así lo expresaron algunas estudiantes:¹⁶

Creo que no pude estar en mejores manos que las de una tutora como la que tengo, he aprendido no sólo en el aspecto académico de mi proyecto de investigación, sobre todo he aprendido de su actitud, de su entrega al trabajo, de su estilo de asesoría, de su paciencia, prudencia y de su gran calidad humana, nunca descuida el comentario alentador en cada sesión de trabajo. R23S8D3

¹⁶ Las viñetas referidas se generaron en la investigación de Moreno (2010) y son utilizadas aquí en razón de su pertinencia para sustentar los argumentos de este trabajo.

Dos de las doctoras que han sido mis maestras en el posgrado reúnen las condiciones de excelencia para un docente de doctorado en educación: seriedad, profesionalismo, ética, dominio de la materia, conocimiento del campo de la educación, experiencia como asesoras e investigadoras en educación, y calidad humana. Como estudiante, adicionalmente a la temática del curso, aprendo de la metodología con la que llevan a cabo el abordaje de la sesión, aprendo pedagogía, siento que abonan de manera importante para mi proceso de formación como asesora de posgrado, formas de enseñar, de hacer planteamientos, de propiciar metacognición, que sin duda me son útiles cuando me desempeño como asesora. R1S9D3

Entonces, el desafío de evaluar la calidad de los posgrados habrá de contemplar también cómo constatar los aprendizajes de los estudiantes en todos los posibles ámbitos de impacto de los procesos de formación.

La gran ausencia en el sistema nacional de evaluación del posgrado
El planteamiento central de este trabajo es que la gran ausencia en las evaluaciones de los programas de posgrado, que se realizan conforme a los indicadores de CONACYT, es la de una información amplia y pertinente sobre lo que ocurre *al interior de los procesos de formación*, los cuales se han convertido en una especie de territorio desconocido porque parece haberse asumido que, el hecho de cumplir con los indicadores vigentes, trae consigo de manera segura la buena calidad en la acción pedagógica.

Existen investigaciones (Moreno, 2010; Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011; Torres, 2012) en las que se ha indagado qué ocurre al interior de los procesos de formación de investigadores en educación en México y se ha encontrado¹⁷ que aún en algunos programas ubicados en altos niveles en el PNPC:

¹⁷ Las viñetas en las que se apoyan las aseveraciones de este apartado fueron tomadas de la investigación de Moreno (2010) porque permiten ilustrar cómo, estudiantes de algunos programas doctorales incorporados al PNPC, dieron cuenta de situaciones presentes en los procesos de formación que tienen lugar en esos programas.

a) Ocurren prácticas como la mera distribución de lecturas para que los alumnos las expongan con escasa o nula participación del profesor de un seminario:

Me parece que el dominio de la materia del curso por parte del profesor del seminario no es la esperada. La dinámica de la sesión la llevó estructurada y en orden (sólo como buen moderador), pero consistió en exposiciones de los compañeros con mínimas aportaciones de relevancia de su parte y no cuidó de ninguna manera la calidad de las participaciones de los miembros del grupo en razón de su pertinencia y precisión respecto de las temáticas revisadas. R1S9D3

Prácticas como la que acaba de describirse no difieren sustancialmente de algunas que tienen lugar en secundaria, preparatoria o licenciatura, aquéllas que consisten sólo en repartir materiales para que los estudiantes los lean y los expongan, en las que en el mejor de los casos éstos aprenden a comprender y parafrasear información, pero la mayoría de las veces sólo exponen confusamente lo que no comprendieron sin que sus profesores hagan las aclaraciones o complementaciones pertinentes. La pregunta es qué se aprende y qué se deja de aprender en esas situaciones; en el caso de la formación en el posgrado, con ese tipo de prácticas se deja de lado el desarrollo de la capacidad de análisis, del pensamiento crítico y de la visión comprensiva de una temática, cuestiones que son fundamentales en el desempeño de un investigador.

En este sentido, no consideramos suficiente el argumento (escuchado más de alguna vez por las autoras de este trabajo) de que el estudiante de posgrado tendría que llegar a ese nivel de estudios habiéndose formado ya en esos aspectos y que, por lo tanto, no es tan relevante lo que se le pida hacer o dejar de hacer en los seminarios que son parte del programa. Si asumimos con Luhmann y Schorr (1993) la idea del hombre como realidad graduable cuyas potencialidades evolucionan y se consolidan gracias a las experiencias de formación, siempre es posible y necesario continuar desarrollando mejores niveles de análisis, de pensamiento crítico y de visión comprensiva, lo cual habrá de seguir-

se propiciando de manera fundamental en los procesos de formación doctoral.

b) Se presentan algunos desplantes en el trato a los estudiantes por parte de formadores que minusvaloran sus productos, pero no aportan al mejoramiento de los mismos:

He visto en dos o tres profesores de aquí del doctorado, algo que no me parece. Tal vez para otra gente sea válido decir “sí, está bien que te hablen duro y te maltraten, para que así al rato tú vayas y maltrates”. Mi idea nunca ha sido insultar a los demás, y de la gente que tiene esa actitud aquí, no me ha gustado porque, insisto, mi idea es “tienes que ser mejor persona después de esto”. E2D1

A lo mejor el profesor que critica con demasiada dureza en los coloquios tiene que demostrar todo lo que sabe y que uno como estudiante no sabe, ese profesor necesita autoafirmarse. Si es así, sería mejor que busque un rival, que no venga en el coloquio a costa de los alumnos a tratar de poner en el centro del escenario su gran capacidad académica. E1D1

Los diferentes estilos de ser formador en el posgrado están vinculados a dos cuestiones fundamentales: por una parte, a esa “formación como madurez” a la que hizo alusión Sánchez (2001) cuando caracterizó la formación de investigadores en ciencias sociales y humanas; por otra parte, a la “formación como inmersión en una cultura” a la que se refirieron Díaz Barriga y Rigo (2000).

En relación con la “formación como madurez”, sostenemos que la obtención de un grado académico como el de doctorado es un logro que se incorpora a una estructura de personalidad con fortalezas y debilidades: no implica que quien ha obtenido el grado de doctor sea, ni pueda ser considerado, como superior a las personas que no lo han obtenido. No autoriza al doctor que funge como formador a mirar y tratar como inferiores a quienes están en proceso de formación y todavía no

logran productos con la calidad deseable; no justifica un trato despectivo o agresivo a los estudiantes, mucho menos una desvaloración de su persona. Nuestra interpretación es que detrás de cualquiera de esas actuaciones de un formador, hay un problema de madurez en algunos de los ámbitos de su personalidad. En términos psicológicos, lo entenderíamos como un escaso desarrollo del autoconocimiento de las emociones y estados afectivos personales que, por su desconocimiento, se vierten en otros, afectando el proceso de convivencia personal y académica (Gardner, 1993).

En relación con la “formación como inmersión en una cultura” sostenemos que cada investigador/formador que está incorporado al núcleo académico de un posgrado, en su momento participó como formando en programas orientados a la formación de investigadores, la mayoría de ellos en un doctorado; allí interiorizó una cultura no sólo en relación con lo que es y supone ser investigador, o con las formas vigentes de realizar investigación para que ésta sea aceptada por la comunidad científica, sino también conforme a las maneras de ser mediador para propiciar la formación de nuevos investigadores.

Sobre todo en las primeras dos décadas de crecimiento de la oferta de doctorados (fines de los años ochenta y siguientes) ocurrió que, desde la certeza de que había que formar a los nuevos investigadores con rigor académico, algunos formadores confundieron el rigor con la presión, la exigencia con el mal trato, y la posibilidad de incentivar a los doctorandos a mejorar sus productos con la desvaloración no sólo de sus avances, sino también de su persona. Esto trajo serias consecuencias negativas, hasta tal punto que algunos estudiantes que fueron sujetos de esa forma de trato no sólo abandonaron el programa, sino que vivieron fuertes crisis de autoestima y necesitaron apoyo psicológico importante. Lo más grave es que algunos de los estudiantes formados con el tipo de trato antes mencionado, asimilaron esa forma de entender la función formadora y la reproducen cuando ellos fungen como formadores en el posgrado.

Quizá por una especie de reacción ante situaciones como las descritas en este apartado, cada vez es más común encontrar textos que, cuan-

do se refieren a la enseñanza de la investigación, resaltan “la importancia del acompañamiento basado en el respeto para lograr la formación” (Morales, Rincón y Romero, 2005, p. 217).

b) Se dan situaciones de ausencia cotidiana de algún tutor/director de tesis quien se convierte sólo en revisor ocasional de los trabajos del estudiante, pero no en interlocutor que dé seguimiento al proceso de elaboración de los mismos:

Este semestre el trabajo de mi tutor/director de tesis ha sido de lo más informal, en los dos semestres anteriores yo le enviaba documentos por correo y teníamos unas tres asesorías presenciales por semestre, pero en éste, sólo me ha contestado un correo y no he logrado que me dé una fecha para asesoría. El viernes que me tocó presentar mi trabajo en el coloquio, me dio tristeza y coraje que mi tutor no estuviera presente, sentí su falta de apoyo. R9S7D3

La función de tutor/director de tesis en el posgrado, especialmente en el doctorado, ha sido comprendida de diversas maneras: desde quien la reduce sólo a una tarea de revisión periódica del texto donde el estudiante plasma sus avances de investigación; hasta quien la concibe como tarea que pone en el centro la interlocución y el seguimiento continuo tanto del proceso de formación del estudiante, como de la forma en que éste va generando y reporta sus avances, de tal manera que la mediación del tutor atiende tanto a la calidad de los procesos como de los productos que en ellos se generan.

Fernández y Wainerman (2015) encuadran los estilos de dirigir a un estudiante en una categoría a la que denominan *pedagogías*, en ésta hacen referencia al director de tesis “protector” que generalmente toma las decisiones de la investigación, convirtiendo al alumno en un ejecutor técnico de la investigación; o al director “indiferente” que interactúa con el estudiante lo menos posible y prácticamente lo abandona para que aprenda a investigar por sí mismo. En cualquier caso, es de resaltar la escasa *empatía* del director con el estudiante, que se manifiesta en desinterés por conocer las motivaciones personales y académicas de su

investigación, las cuales representan una expresión afectiva básica para la comunicación y el acompañamiento académico.

Si se coincide en que la formación del investigador habrá de darse en el marco de un trabajo artesanal en el que formadores y estudiantes trabajan codo a codo; entonces, quien funge como tutor/director de tesis no puede ser sólo testigo ocasional de lo que ocurre; necesita ser un interlocutor y mediador presente de manera continua y significativa en los procesos de formación de los nuevos investigadores, lo cual incidirá también en que estos últimos vayan aprendiendo el trabajo de colaboración entre pares como un elemento de ese ethos nuevo al que hace alusión Sánchez (2001).

El aspecto al que se ha venido haciendo referencia en este apartado no se incluye en los actuales indicadores de CONACYT; ninguno de ellos demanda constatar cómo son las formas de interlocución de los tutores/directores de tesis con los estudiantes a su cargo, ni la periodicidad con que éstos se encuentran con ellos para facilitar la interlocución. Así, consideramos que el argumento de que los estudiantes de posgrado son adultos que pueden recurrir a sus propios recursos o buscarlos por su cuenta, no es admisible para un formador que acepte fungir como tutor/director de tesis en un programa de posgrado.

c) Se manifiesta escasa sensibilidad a la situación socio-afectiva y emocional de los estudiantes:

De repente, pareciera que este asunto de la investigación es meramente racional y científico, y se deja fuera a la persona. Yo apelaría mucho a trabajar con esa parte de autoestima, de formación de la persona como tal. O sea, convencerla de que está ahí y que tiene la posibilidad y la capacidad de hacer cosas importantes y de compartirlas con los demás. De pronto eso no se trabaja, y nos dicen “es que ustedes ya no son estudiantes, son investigadores”, pero ¿de eso cómo te convences? Te convences en la medida en que confías en ti mismo y en lo que produces, en lo que lees, en lo que escribes y en lo que puedes compartir al otro. Si a eso le sumas los coloquios,

donde más que confianza te dan de golpe en la cabeza, y acabas humillado, pues entonces ¿dónde está esa posibilidad?, o sea, no se la das al otro. Hay doctores que no sé qué problemas emocionales tengan, el caso es que tal pareciera que lo que les importa es no dejar crecer al otro, y que no llegue [a ser investigador], demostrar “yo soy el único que sabe y tú no sirves para nada”. Yo apelaría a esa parte humana, pues un proyecto es una posibilidad del ser, entonces, si no trabajas con el ser pues cómo va a avanzar el proyecto, en este caso, la investigación. E2S11D1

Cuando percibimos escasa sensibilidad a la situación socio-afectiva y emocional de los estudiantes de posgrado, asociamos esta situación con algunos planteamientos presentes en la obra de Moreno (2006) en los que señala cómo emerge aún una de las creencias presentes en el imaginario colectivo, especialmente de los científicos, que durante mucho tiempo fue incuestionable, la cual fue referida por Sastre y Moreno en los siguientes términos:

La razón y las emociones constituyen dos aspectos claramente diferenciados en el ser humano. Pensamos —se dice— con el cerebro y amamos con el corazón. La razón se ha considerado como aquello que nos conduce al seguro puerto de la verdad o al menos nos aproxima a él, mientras que el universo de las emociones se supone plagado de trampas que nos inducen fácilmente al error (2002, p. 19).

La creencia anterior, asumida como supuesto, implicó que, durante muchas décadas, la psicología estudiara los procesos afectivos y los cognitivos por separado ignorando su íntima relación, así como los vacíos de conocimiento que se generaban al estudiarlos de esa manera. Otra consecuencia de incorporar esa creencia (de manera consciente o no) en la toma de decisiones sobre el currículum escolar, fue lo que Sastre y Moreno señalaron como “un desequilibrio entre el nivel de evolución que alcanzan los aspectos cognitivos del pensamiento —ejercitados intencionalmente en la enseñanza formal— y los aspectos afectivos —re-

legados o ignorados en dicha enseñanza— que permanecen en estado de subdesarrollo” (2002, p. 30).

En el final del siglo xx y principios del xxi, la opción más generalizada fue la del estudio conjunto de dichos procesos y ello ha conducido a cambios importantes en el terreno de la teoría y en el de la aplicación. Trabajos como el de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) o el de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional, contribuyeron de manera relevante a sustentar que la íntima relación entre pensamiento y emociones, trae como consecuencia la necesidad de no desvincularlos cuando se pretende conocer acerca de procesos en que ambos tienen un papel fundamental, como es el caso de los procesos de formación en cualquiera de sus modalidades.

Traducidas al ámbito de la formación de investigadores, estas teorías pueden contribuir a develar situaciones del estado emocional de docentes o estudiantes, que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje; particularmente en lo que se refiere a la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. La primera trata sobre la capacidad de conocer el mundo interno en términos de autoconocimiento de emociones y estados afectivos, lo que permitiría su manejo adecuado para solucionar problemas y conflictos personales; la segunda trata sobre la capacidad de convivencia con los otros y la sensibilidad para detectar estados afectivos en las relaciones cotidianas. La indagación sobre estas inteligencias podría aportar a la identificación de un espectro de la “madurez” emocional, o de su carencia, que afecta a un proceso específico de formación, en este caso en el doctorado.

Desde nuestra perspectiva, la consideración del aspecto afectivo en la formación para la investigación, se traduce en un aprendizaje fundado en el interés por apoyar al alumno en el descubrimiento de sus propios intereses de investigación, por escucharlo y adaptarse a su situación cognitiva y emocional, para diseñar una estrategia pedagógica en la dirección de la tesis. Coincidimos con la necesaria construcción de una *pedagogía de la educación doctoral*, propuesta por Fernández y Wainerman (2015), ante la necesidad de evaluar lo que ocurre en el espacio de la re-

lación director-alumno, sobre en todo en los programas de ciencias sociales y humanidades, que se diferencian de otras disciplinas en las que el trabajo de investigación se desarrolla en equipo.

La investigación al interior de este espacio de formación tendría como propósito construir una categoría sobre los elementos afectivos y cognitivos constituyentes del *acompañamiento académico* (Porta y Aguirre, 2019), necesaria para una enseñanza que impulse el desarrollo cognitivo de los alumnos, que trastoque la reconstrucción de sí mismo no sólo como investigador, sino como ser humano. Dicha investigación implica una responsabilidad mayor en los doctorados en educación que tendrían que convertirse en los exponentes teórico-prácticos de procesos de enseñanza y aprendizaje de una cultura académica sustentada en normas, valores y costumbres que impacten a las nuevas generaciones de investigadores.

Con base en lo planteado en los párrafos anteriores, sostenemos que al doctorado llega la persona total, que en su proceso de formación se ha de atender a los aspectos cognitivos, socio-afectivos y emocionales, de tal manera que el rigor académico no se confunda con presión, trato rudo o desvaloración; si así fuera, distaría mucho de ser una mediación favorecedora de buena calidad en los procesos de formación (Ortiz, 2010).

d) Existen casos en los que se llegan a imponer a los estudiantes ciertas lógicas de investigación, objetos de estudio, referentes teóricos, métodos y aún universos de estudio por parte de algunos formadores:

En los coloquios escuchamos comentarios de diferentes lectores a un mismo producto, que parecen un tanto contradictorios, por ejemplo, aquellos que tienen que ver con diferentes formas o lógicas para construir un cuerpo teórico. Creo que el lector debe ser tolerante si el estudiante procede desde cierta lógica, que señale lo que hace falta, pero sin descalificar una lógica u otra, creo que debe dejarse ese margen de autonomía al investigador. R12S9D3

En nuestro actuar cotidiano como formadoras en posgrado, ya por más de dos décadas, las autoras de este trabajo hemos constatado que algunos estudiantes se desempeñan con escaso entusiasmo en su investigación doctoral porque no es la que deseaban realizar, pues tuvieron que ceder a la imposición de objetos de estudio, referentes teóricos, métodos o hasta universos de estudio por parte de su tutor/director de tesis. Asimismo, estos estudiantes llegaron a abandonar el programa ante la imposibilidad de poder tomar sus propias decisiones en ese sentido, lo cual entra en amplia contradicción con los objetivos de desarrollo de autonomía e independencia intelectual que son fundamentales en la formación de un investigador (Fresán, 2001; Moreno, 2002).

Es probable que situaciones como las que acaban de describirse empiecen a gestarse en el hecho de que, en la mayoría de los posgrados, los estudiantes no suelen tener oportunidad de participar en la asignación de su director de tesis,¹⁸ o no logran construir una relación saludable con el que les fue asignado. Sin una relación empática entre tutor y tutorado, es difícil que el director reconozca las necesidades y motivaciones del estudiante para fomentar la autonomía, y que establezca con él una forma de acompañamiento que respete tanto sus características personales, como sus intereses de investigación.

En este sentido, es alentador el relato que un reconocido investigador nacional emérito, Jorge Alonso Sánchez, entrevistado como parte de la investigación de Moreno y Torres (2020), hizo acerca de cómo él fue evolucionando en su forma de ejercer la función de tutor/director de tesis: “pasé a no confundir el rigor con la presión, pasé a dejarlos que eligieran lo que ellos querían con tal de que hubiera congruencia y coherencia,

¹⁸ Existen programas de posgrado en México (como los del DIE DEL CINVESTAV) en los que el aspirante puede proponer a varios de los profesores adscritos al programa como posibles directores de tesis y eso suele traer resultados favorables para la construcción de la relación empática tan necesaria en el trabajo conjunto de largo aliento que habrán de realizar juntos.

pasé a admitir marcos teóricos con los que yo no era afín, siempre y cuando ellos los pudieran sostener y resolver las objeciones” EP11.

Cabe señalar que ninguno de los indicadores de CONACYT para la evaluación de posgrados induce a constatar si son los propios investigadores en formación quienes construyen sus objetos y deciden cómo acercarse a ellos teórica y metodológicamente, lo cual abonaría a su autonomía, creatividad e independencia intelectual, o si simplemente no lo hacen porque sus tutores/directores de tesis no se los permiten. Tampoco se constata si los estudiantes encuentran un clima propicio para la generación de nuevos aprendizajes, que se manifiesta en la presencia de valores como sinceridad, afecto, imparcialidad y sabiduría práctica; así como un comportamiento moral y ético de los docentes, que se exprese en rasgos como manifestación de la verdad, integridad reflexiva, humildad y educación humanista (Serna y Luna, 2011).

Es necesario precisar que, cuando se devela la existencia de situaciones como las mencionadas en los incisos anteriores, no se está afirmando que éstas ocurran en todos los casos, ni siquiera en la mayoría de ellos, pero sí que llegan a estar presentes aún en programas de doctorado en educación incorporados al PNPC. Las situaciones no favorables antes descritas, las cuales empobrecen de manera importante la calidad de la formación de un investigador, suelen pasar desapercibidas porque no son contempladas de manera explícita en alguno de los indicadores vigentes en las evaluaciones de CONACYT y son situaciones que tienen que ver, exactamente, con lo que ocurre al interior de los procesos de formación.

En la versión 7 del PNPC, publicada en noviembre de 2018, hay una alusión al proceso de formación como tal, ésta aparece en la categoría denominada procesos académicos, en el criterio 12 incluido en uno de los anexos del documento mencionado; pero las cuestiones a las que refiere se centran en si el plan de estudios favorece tales cosas, si los alumnos participan en tales otras, si el proceso de enseñanza aprendizaje privilegia, favorece o auspicia algunas más. Es en este último aspecto donde habría que ubicar la búsqueda de evidencias de lo que ocurre al

interior de los procesos de formación, de tal manera que la información que se recabe sobre éstos no se reduzca a la mera declaración emitida por parte de quienes informan, sino que se derive de un cuidadoso seguimiento de lo que ocurre en la vida cotidiana del programa en relación con dichos procesos. La observación directa, la micro-etnografía, los grupos de discusión, las entrevistas cualitativas, serían medios pertinentes para evidenciar lo que ocurre al interior de los procesos de formación, de lo cual no se tendrán suficientes elementos mientras se sigan utilizando sólo los indicadores y los instrumentos hasta ahora vigentes en el PNPC.

Sin ignorar que hay experiencias tan positivas como algunas que se describieron más arriba, resulta difícil asimilar que, en posgrados en educación que forman investigadores, más aún, en programas que han sido incorporados al PNPC en altos niveles de consolidación, existan déficits importantes en la calidad de los procesos de formación y que éstos no sean detectados en las evaluaciones que realiza CONACYT. Por lo tanto, resulta una gran contradicción que quienes median en la formación de investigadores en educación, dejen de lado aspectos fundamentales que contribuyen a la buena calidad de la misma, y que a nivel nacional no se genere una propuesta de evaluación que incorpore lo que ocurre al interior de los procesos de formación. Con base en los elementos anteriores es que consideramos necesario repensar los procesos de evaluación de la calidad de los posgrados e incluir en éstos, de manera específica, la evaluación cuidadosa de los procesos de formación.

A manera de cierre

Como ha podido apreciarse, el desarrollo histórico de la evaluación de los posgrados en México ha sido marcada por la orientación de ciertas políticas nacionales reflejadas específicamente en los diversos lineamientos que el CONACYT establece cuando convoca a la participación de los posgrados al PNPC; desde ahí se desprenden diversas estrategias que pautan las acciones de evaluación de cada institución educativa, de sus programas, e incluso de los investigadores que allí desempeñan sus funciones.

Aun cuando existen ciertos criterios que orientan a la evaluación cualitativa, es incipiente su impacto y pertinencia social; los posgrados en educación no escapan a esta realidad, por lo que después de décadas de patrones de evaluación centrados en aspectos cuantitativos (que si bien han permitido importantes avances en el ámbito de la investigación educativa, también han dejado de lado otros, que sin duda, son igual o más relevantes para la mejora de la calidad de los procesos de formación), aquí se sustenta la necesidad:

de generar alternativas desde una visión más amplia de la evaluación y de lo que ha de ser considerado como evidencia de la calidad de un programa, de manera que también se explore lo que ocurre al interior de sus procesos de formación; de diseñar estrategias de evaluación que utilicen la medición basada en estándares e indicadores, pero que también avancen hacia la interpretación de la culturas, sus valores, las formas de interlocución, las formas de propiciar la construcción de conocimientos, la atención afectiva y emocional de los estudiantes, y un largo etcétera que nos permitiría centrar la atención en la receptividad o sensibilidad de problemas clave, experimentados por los sujetos de los propios programas (Stake, 2006).

Los desafíos que plantea la visión que aquí se propone son muchos y sobre todo, implican la construcción de una cultura transformadora sobre la evaluación que rompa con los esquemas tradicionales impuestos externamente, de los cuales depende buena parte del financiamiento de los programas académicos. Consideramos, con base en evidencias empíricas como las mostradas más arriba, y en la experiencia de varios años de trabajo en la investigación educativa, que buscar la evaluación cualitativa de la calidad de los programas, no impide que se puedan utilizar estrategias que paralelamente enriquezcan la evaluación cuantitativa y normativa.

De esta manera, dejamos espacio a la discusión y a nuevas propuestas que permitan un posicionamiento epistemológico y axiológico complementario a las prácticas vigentes de evaluación de los posgrados y de sus procesos de formación de investigadores.

Bibliografía

- Abreu, L.F. y De la Cruz, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado. ¿Evaluación de la obviada, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Revista Perfiles Educativos*, 37 (147), 162-182
- Acuña, L.A. y Pons, L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (4), 27-57.
- Álvarez-Buylla, M.E. (2018). *Plan de reestructuración estratégica del CONACYT para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024)* presentado por morena. Recuperado de www.smcf.org.mx/plan-conacyt-ciencia-comprometida-con-la-sociedad.
- Álvarez, G. (2002). La calidad y la innovación en los posgrados, *Revista de la Educación Superior*, 31 (124), 31-38.
- anuies (2015). *Anuario estadístico de la educación superior*. Curso 2014-2015. Consultado el 26 de marzo de 2019 en <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Arredondo, V.M., Pérez, G., y Morán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (45), 59-69.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Colina, A. (2011). El Crecimiento del Campo de la Investigación Educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*, 33 (132), 10-28.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2018). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)*. Consultado el 14 de febrero de 2019 en www.CONACYT.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2018a). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de la modalidad escolarizada. Versión 7*. Recuperado de svrtmp.main.CONACYT.mx/ConsultasPNPC/datos_abiertos/Version7PNPC

- De Ibarrola, M.; Sañudo, L.; Moreno, M.G. y Barrera, M.E. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. Guadalajara, México: Red de Posgrados en Educación, DIE del cinvestav.
- De Ibarrola, M. (2015). La educación doctoral de los investigadores educativos: políticas y contextos nacionales, y actores institucionales. En De Ibarrola, M. y Anderson, L.W. (2015), *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates* (pp. 67-102) Ciudad de México, México: anuies.
- Díaz Barriga, Á. (2009). Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social, en Díaz Barriga, A y T.C. Pacheco, *El posgrado en educación en México* (pp. 45-87). Ciudad de México, México: iies-unam.
- Díaz Barriga, Á. y Pacheco, T.C. (2009). *El posgrado en educación en México*. Ciudad de México, México: iies-unam.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M.A. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En Valle, M.A. (coord.) (2000). *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). Ciudad de México, México: cesu-unam.
- Fernández, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de posgrado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles educativos*, 37 (148), 156-171.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ciudad de México, México: unam, enep-1, Ediciones Paidós.
- Fresán, M.M. (2001). *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales*. Tesis de Doctorado en Educación, Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa. Ciudad de México, México: Universidad Anáhuac.
- García, J.M. (1995). El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20 (1), 107-130.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Paidós
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós
- Luhmann, N. y Schorr, K.E. (1993). *El sistema educativo (Problemas de*

- reflexión*). Guadalajara, México: udg-uia-iteso.
- Morales, O.A.; Rincón, A.G. y Romero, J.T. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9 (29), 217-224.
- Moreno, M.G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- ____ (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- ____ (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. Guadalajara, México: Plaza y Valdés/Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G.; Jiménez, J.M. y Ortiz, V. (2011). *Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G. y Torres, J.C. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimientos*. Casos de egresados de doctorados en educación. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G. y Torres, J.C. (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en el posgrado*. Investigación en proceso. Universidad de Guadalajara.
- Ortiz, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Patiño, J. (2017). Doctorados profesionales: concepciones y debates. Entrevista a Luis Ponce Ramírez. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1741>
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). Narrativas (auto) biográficas en pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. *Pontos de Interrogação—Revista de Crítica Cultural*, 9 (1), 13-39.
- Sánchez, R. (2001). Formación de investigadores educativos. *Foro asociado*

- al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Los horizontes posibles para la educación* (pp. 53-55). Pachuca, Hidalgo: comie.
- Santos, M.A. (1999). Las trampas de la calidad. *Revista Acción Pedagógica*, 8 (2), 78-81.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona, España: Gedisa.
- Serna, A. y Luna, E. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinéctica*, (37), 1-17.
- Stake, E. R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: grao.
- Torres, J.C. (2012). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Desafíos y transformaciones en maestrías profesionales en educación: cómo articular procesos de formación profesional con habilidades investigativas

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS¹⁹

JORGE IGNACIO ROSAS²⁰

MARIO ALBERTO MORALES MARTÍNEZ²¹

Introducción

En México, desde el 2001, el CONACYT motivó la oferta de posgrados de calidad con orientación profesional. Anterior a esa fecha, el posgrado nacional se orientó de manera exclusiva a la investigación. Con el paso de los años, ese organismo ha logrado precisar, desde el punto de vista

¹⁹ Doctor en Educación y posdoctor en enseñanza de la ciencia. Profesor en la Universidad de Guadalajara, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1, y perfil PRODEP. Cultiva la línea de investigación de Formación para la investigación en educación superior y posgrado.

²⁰ Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesor de tiempo completo del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara (UDG). Miembro del CA en Consolidación: Educación, Ciencia y Sociedad. Actualmente desarrolla la línea de investigación de Interculturalidad en educación superior.

²¹ Doctor en Ciencias Sociales. Profesor de Tiempo Completo en el Departamento de Cultura, Justicia y Democracia del Centro Universitario del Norte, de la UDG. Perfil PRODEP. Ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México, nivel 1. Su línea de investigación trata las trayectorias escolares, desigualdad de resultados educativos y vulnerabilidad a la exclusión social de la población joven.

institucional, diversas aristas de lo profesional, las cuales son planteadas a manera de *lineamientos* generales a cubrir en una propuesta de posgrado, cuya traducción queda a *libre albedrío* de las instituciones.

En dichos lineamientos existe un vacío importante sobre el papel que juega la formación para la investigación en esos posgrados, y su diferencia concreta con aquellos programas orientados a la investigación. Lo anterior dificulta su concreción en una propuesta curricular que sea *congruente* con la orientación profesional, con los procesos y prácticas de formación, y con el alcance y tipo de trabajo terminal que se solicita para la titulación. Esa situación se torna compleja al momento de articular, en una propuesta de posgrado, las diversas dimensiones de lo profesional expresadas en esos lineamientos, incluida la formación para la investigación. A esto, hay que agregar la especificidad del campo disciplinar.

Frente a este panorama, en el presente trabajo se abordan algunos *retos* y *transformaciones* de los programas de posgrado en educación con orientación profesional —en especial en el nivel de maestría—, al pretender articular, en una propuesta, la profundización del conocimiento del área profesional, con la aplicación de ese conocimiento en el campo laboral de algún sector de impacto, así como la formación para el desarrollo de habilidades investigativas. A la par, se proveen algunas *pistas* que ayuden a enfrentarlos.

Su contenido está organizado en cuatro apartados. En el primero, se esboza un panorama general sobre la situación del posgrado nacional y del posgrado en educación en particular. En el segundo, se analiza la orientación profesional delineada por el CONACYT en diversos Marcos de referencia del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). En el tercero, se plantean algunos desafíos para los programas de maestría en educación con orientación profesional. En el cuarto, se bosquejan algunas transformaciones internas de los programas de maestría profesionales frente a los desafíos planteados. Al final, se trazan algunas consideraciones de cierre. A continuación, se profundiza en cada uno de ellos.

Panorama general del posgrado nacional y del posgrado en educación

En México, desde la década de los 70 del siglo pasado, hasta el año 2000 aproximadamente, la oferta de programas de posgrado estuvo orientada de manera exclusiva hacia la investigación, y la única vía de titulación era la tesis (García, 2013). Las políticas de educación superior y posgrado implementadas en ese periodo por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) reforzaron esa situación. En especial, la creación del programa de posgrados de excelencia en 1991. En ese contexto político académico del posgrado nacional, nació y creció el posgrado en educación, orientado únicamente a la investigación.

Desde el 2001, con la implementación del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) 2001-2006, y la creación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), la oferta de programas de posgrado se diversificó en orientaciones (hacia la investigación o profesional), *modalidades* (tutorial, presencial, semi-presencial, a distancia, en línea o de fines de semana) y *objetivos* de los propios programas de posgrado (formar investigadores, formar profesionales en una práctica del campo de conocimiento de referencia). Aunque desde el 2001 ya se hacía referencia al posgrado profesional, fue hasta el 2005 que el CONACYT reconoció de manera oficial a los programas de maestría con orientación profesional existentes en el país.

Para el 2013, las constantes presiones de oferta y demanda de posgrados en educación en el país, incidieron en el surgimiento de programas de doctorado profesionales, algunos de ellos auspiciados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en ciertos estados del país. En 2014, el CONACYT implementó nuevas políticas sobre el posgrado nacional, reconoció de manera oficial la creación de doctorados profesionales, apoyó el posgrado orientado a la innovación y, desde el 2015, impulsó la creación de posgrados orientados a la industria.

Cabe señalar que desde la creación del PNPC, en el 2001 hasta el 2011, el CONACYT consideró que los programas de especialidad y maestría podrían ser de orientación profesional, y que programas de maes-

tría y doctorado podrían estar orientados a la investigación. A partir del 2015, se reconoce que los programas de especialidad, maestría y doctorado pueden estar orientados a la investigación o ser de orientación profesional (SEP-CONACYT, 2015).

Desde ese año hasta el 2020, el posgrado nacional se clasifica, según su orientación, en dos categorías: 1) posgrado orientado a la investigación, y 2) posgrado con orientación profesional. Los posgrados de innovación y los orientados a la industria quedan incluidos en la segunda categoría. Los programas de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) evaluados y reconocidos por el CONACYT como posgrados de calidad, son adscritos al padrón antes mencionado.

A fines de marzo del 2020, no se contaba con datos recientes sobre el posgrado nacional; pero con fines ilustrativos, se retoman los resultados del diagnóstico nacional del posgrado en México (Bonilla, 2015), publicado por el Consejo Mexicano de Posgrado (COMPEO). En dicho documento, se reportó que para el 2015 existían en el país 10,737 programas de posgrado, ofertados en 10,372 Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales, 59% son de iniciativa privada y 41% pertenece al sector público. De esos posgrados, 6,341 se ofertan en instituciones privadas y 4,396 en instituciones públicas.

Aunque se infiere que la oferta de posgrado a nivel nacional ha aumentado, al retomar como punto de referencia los 10,737 posgrados reportados en 2015, y compararlos con aquellos que son reconocidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología como programas de posgrados de calidad, se percibe una gran brecha entre ellos. Al 21 de marzo del 2020, el CONACYT reporta en su padrón un total de 2,382 programas de posgrado, de los cuales 406 son de especialidad 1,292 son de maestría y 684 de doctorado (CONACYT, 2020). Estos datos evidencian que, a nivel nacional, hay un mayor grado de concentración de la oferta/demanda de programas de posgrado en el nivel de maestría.

Al precisar la orientación de esos programas de posgrado, se aprecia que las 406 especialidades son de orientación profesional. En el nivel de maestría se reportan 848 programas orientados a la investigación y 444

programas con orientación profesional. En el nivel de doctorado se reportan 674 programas orientados a la investigación y 10 de orientación profesional.

Estos datos muestran que, a nivel nacional, predomina la oferta de maestría y doctorado con orientación a la investigación (1522), y en menor grado, la oferta de maestría y doctorado con orientación profesional (454). Lo anterior, como efecto de las políticas impulsadas por el CONACYT, referidas líneas arriba, las cuales privilegiaron la orientación a la investigación de los programas de maestría y doctorado, durante cuatro décadas aproximadamente.

En el caso particular del área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, en la cual se ubica el campo de pedagogía o educación, foco de este trabajo, se reportan 12 programas de especialidad con orientación profesional. En el nivel de maestría se reportan 266 programas, de los cuales 147 están orientados a la investigación y 119 son de orientación profesional. En el nivel de doctorado se reportan 122 programas, sólo uno es de orientación profesional y el resto orientado a la investigación. En esta área de conocimiento, se aprecia también concentración en la oferta de programas de maestría (266), acompañado de un crecimiento acelerado de maestrías con orientación profesional (119).

Respecto al campo de pedagogía o educación, en las estadísticas del PNPC del CONACYT, están registrados 2 programas de especialidad, 80 programas de maestría (25 orientados a la investigación y 55 de orientación profesional) y 25 programas de doctorado (24 orientados a la investigación y sólo uno de orientación profesional). Estos datos muestran una concentración en la oferta/demanda de programas de maestría y un *crecimiento exponencial* de maestrías con orientación profesional. En el nivel de doctorado, predomina la orientación a la investigación, aunque hay que considerar que existen programas de doctorado en educación profesionales en funciones, no registrados en el PNPC.

Al explorar el nivel de competencia en que se ubica cada uno de estos programas de posgrado, según los criterios del PNPC, se identificó lo siguiente. Las 2 especialidades se ubican en el nivel de consolidado. En

el nivel de maestría, de los 55 programas con orientación profesional, 4 están clasificados como consolidados, 32 en desarrollo y 19 de reciente creación. De los 25 programas de maestría con orientación a la investigación, 3 de ellos son de reciente creación, 7 están ubicados en el nivel de desarrollo, 13 son consolidados y 2 de competencia internacional. En el nivel de doctorado, de los 24 programas orientados a la investigación, 10 son de reciente creación, 6 están en el nivel de desarrollo, 5 consolidados y 3 de competencia internacional. El doctorado profesional es de reciente creación.

Al mirar en conjunto los programas de maestría y doctorado en educación orientados a la investigación, se observa lo siguiente. Existen pocos programas de doctorado en el nivel de consolidado (5) y de competencia internacional (3). El grueso de ellos (10) son de reciente creación. En el nivel de maestría, ocurre una situación invertida. Hay más programas consolidados (13) y 2 de competencia internacional. Son pocos los de reciente creación (3).

En los programas de maestría y doctorado en educación con orientación profesional, ocurre lo siguiente. El grueso de las maestrías está en desarrollo (32), hay 4 en consolidación, y un número considerable (19) de reciente creación. En el nivel de doctorado, sólo hay un programa profesional de reciente creación al cual hay que estar atento.

De los datos anteriores, se desprenden las afirmaciones siguientes: casi a 40 años de existencia del posgrado en educación en el país y a 30 años de reconocimiento de la *calidad* académica del posgrado vía PNPC-CONACYT, a nivel nacional son escasos los programas de maestría (17) y doctorado (5) en educación que han logrado consolidarse o ser reconocidos de competencia internacional (maestría 2, doctorado 3), independientemente de su orientación a la investigación o profesional. El nivel de maestría es el de mayor oferta/demanda, el cual sigue en aumento (21 de reciente creación independientemente de su orientación).

En el caso particular de los programas de posgrado en educación con orientación profesional, a década y media de su reconocimiento oficial por el CONACYT, se percibe un crecimiento exponencial de la oferta de

maestrías (55). El doctorado profesional apareció de manera reciente en el PNPC, lo cual puede alentar a otros programas a buscar su reconocimiento. Lo anterior, con las salvedades en los cambios de las nuevas políticas del CONACYT, implementadas por el nuevo gobierno de la cuarta transformación (4T).

Dado el número creciente de programas de maestría en educación con orientación profesional, a continuación se plantea un análisis del marco de referencia dirigido a ese posgrado y se puntúan las implicaciones y desafíos que se requiere considerar en los procesos educativos de esos programas, independientemente de que busquen o no el reconocimiento de su calidad académica vía PNPC.

La orientación profesional desde el Marco de referencia del PNPC-CONACYT

Es un hecho que no todos los programas de posgrado en educación con orientación profesional desean ser evaluados y reconocidos por el PNPC del CONACYT. Sin embargo, se reconoce que el grueso de esos programas se diseña con base en los lineamientos que emite ese organismo para los posgrados, por la vía del Marco de referencia PNPC. Para aquellos que sí buscan el reconocimiento de la calidad de sus programas, es prioritario atender dichos lineamientos. En ese sentido, analizar el Marco de referencia del PNPC-CONACYT es fundamental.

En estrecho acuerdo con Sánchez (2008, p.331), en Latinoamérica existen tensiones respecto a la conceptualización y diseño de programas de posgrado con orientación profesional y su diferencia con los posgrados orientados a la investigación. El argumento generalizado es que el posgrado de orientación profesional se focaliza en cubrir necesidades de formación profesional avanzada, y los posgrados con orientación a la investigación se focalizan en responder a las demandas académicas y científico-tecnológicas. Esa diferencia general y escasamente pormenorizada, también se aprecia en México.

Como se señaló en el apartado anterior, con la implementación del PFPN en 2001, se comenzaron a considerar los programas de posgrado con orientación profesional como de *buena calidad* académica, en particular en el nivel de especialidad y maestría, cuyo cometido principal estaría en “formar expertos capaces de incidir en el desarrollo de los distintos campos profesionales” (SEP-CONACYT, 2001, p. 3). Desde ese periodo, al 2020, el CONACYT ha incorporado ciertos cambios en el Marco de referencia emitido en las diversas convocatorias para ingreso al PNPC, a razón de la creciente oferta nacional de esos posgrados.

Como señala García (2013), en 2001 se insistió en la fortaleza de las líneas de trabajo profesional como soporte clave de la formación del posgrado, y en el reconocimiento de la trayectoria profesional del núcleo académico básico de profesores, avalada por organismos nacionales o internacionales. En 2007, se planteó como una de las acciones del posgrado profesional, el preparar profesionales especializados para la transferencia y aplicación del conocimiento. En 2008, se precisó como paradigma de formación en esos posgrados, el de formación-desempeño del trabajo profesional-vinculación. En el 2010, se insistió en el carácter profesional aplicable al nivel de especialidad y maestría. En 2011, se declaró que esos posgrados habrían de responder a las demandas de los sectores de la sociedad, con énfasis especial en el sector productivo, lo cual marcó un hito.

En el Marco de referencia del 2011, se indicó proveer al estudiante de una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta capacidad para el ejercicio profesional, y se solicitó realizar estancia en algún sector de la sociedad con duración del 25% del tiempo total de la formación (seis meses aproximadamente). Además, se puntuaron algunas características fundamentales de esos posgrados:

- Profundizar y ampliar los conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional en un área específica.
- Impartir cursos puntuales, prácticas de laboratorio, o *realizar prácticas profesionales* de preferencia en centros de trabajo.

- Que el núcleo académico básico del programa de posgrado se encargue de las prácticas profesionales.
- Que el documento de titulación —antes tesis— se asuma como *documento escrito o trabajo* desarrollado durante la estancia, en la modalidad de memoria, proyecto terminal, reportes o tesina, el cual habrá de presentarse para obtener el grado correspondiente (SEP-CONACYT, 2011).

En estrecho acuerdo con los planteamientos de García (2013), ese conjunto de características perfiló la formación del posgrado profesional, focalizada tanto en la solución de problemas como en la profundización del conocimiento y su respectiva aplicación práctica.

Aunque esas características generales del posgrado profesional, de formar expertos profesionales capaces de incidir en los distintos campos profesionales, y focalizarse tanto en la solución de problemas como en la aplicación práctica del conocimiento profundizado, se han conservado en el transcurso de los años como elementos orientadores del posgrado profesional, en el Marco de referencia de 2013, se incorporaron otros rasgos a considerar:

4. El carácter heterogéneo de los posgrados profesionales (de formación, tiempo de dedicación a los estudios, modalidad de la oferta, modalidad de titulación).
5. Ausencia notoria de una tradición en la actividad de investigación en la mayoría de los posgrados profesionales.
6. Considerar los posgrados profesionales como una estrategia de desarrollo de la investigación profesional en disciplinas nuevas al interior de las universidades.
7. El posgrado profesional como vía de consolidación de los vínculos con los sectores de la sociedad.
8. El posgrado profesional como una respuesta a las demandas del sector empresarial de que los egresados cuenten con experiencia práctica y habilidades especializadas del lugar de trabajo.

9. Se mantiene el propósito de estos programas de profundizar en la formación en un campo de estudio profesional, atender la demanda potencial del mercado laboral y de impacto inmediato al sector profesional.
10. Se enfatiza la tesis como producto de titulación y se plantea que las investigaciones realizadas en el lugar de trabajo pueden ser supervisadas, en ocasiones, en colaboración con un representante del empleador (SEP- CONACYT, 2013).

Para el 2015, en el Marco de referencia de ese año se incluyó el doctorado profesional, definido como “un posgrado en el que el campo de estudio es una disciplina profesional y que se diferencia del doctorado con orientación a la investigación por la obtención de un grado relacionado con esa profesión” (UKCGE, 2005, p. 8 citado en SEP-CONACYT, 2015, p. 7). Se mantuvieron los rasgos de las maestrías profesionales y se sustituyó la modalidad de titulación por tesis como única opción, a considerar también la de *trabajo terminal*.

En el Marco de referencia del 2018, se señaló que el posgrado profesional se caracteriza “por articular la formación y actualización profesional y que se vincula claramente con las necesidades de cada sector” (SEP-CONACYT, 2018, p. 37). Se plantearon como productos de titulación la tesis o un trabajo terminal, y se puntualizó que, en esos posgrados, al igual que los orientados a la investigación, “en ambos casos, y en particular para la formación doctoral, es necesario impulsar una cultura de la investigación que se caracteriza por el rigor, la resiliencia, la originalidad, el pensamiento crítico y ético, la independencia y la capacidad de crear nuevos conocimientos e innovaciones”.

Para 2019, el Marco de referencia emitido en ese año, mantuvo los señalamientos del posgrado profesional señalados en 2018. En el reciente Marco de referencia 2020, se precisa que en el posgrado profesional “tienen la finalidad de actualizar o especializar a los profesionales en ejercicio o estudiantes hacia la aplicación directa en un área del conocimiento frente a nuevos retos o evolución del sector de incidencia” (Gobierno de México-CONACYT, 2020, p. 12).

En ese mismo documento, se insiste en la *naturaleza aplicada* del posgrado profesional y *el desarrollo de proyectos de investigación en el lugar de trabajo*, los cuales, pueden ser supervisados por un representante del empleador. Asimismo, se consideran diversos productos académicos para la titulación (estudios de casos, diagnósticos, prácticas profesionales, producción artística o documental). Además, se mantiene la idea de que contribuyen a la inserción profesional o promoción de los egresados, y que son una posibilidad para que las universidades consoliden los vínculos con los sectores de la sociedad (Gobierno de México-CONACYT, 2020, p. 12).

Aunque se perciben cambios y precisiones importantes en el Marco de referencia del 2020, éstas son de carácter estructural. Se orientan a atender criterios de contexto y responsabilidad social de la institución, de estructura e infraestructura del programa, del proceso académico, pertinencia del posgrado, y la relevancia de los resultados del programa. Además, direcciona al posgrado a responder a necesidades nacionales como la de fortalecer la interculturalidad, generar sinergias a través de la colaboración institucional y el trabajo en equipo y redes, o fortalecer las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación en los estados y regiones (Gobierno de México-CONACYT, 2020).

No obstante, casi a dos décadas de existencia del posgrado profesional, permanece ambiguo el sentido de *lo profesional* en esos programas de posgrado, y sus diferencias cualitativas en cada uno de los niveles estudio (especialidad, maestría y doctorado), aspectos en los que se profundiza enseguida, con foco en el nivel de *maestría*, dado su crecimiento exponencial evidenciado al inicio de este documento.

Lo profesional como elemento poroso. Desafíos para los programas de maestría

En concordancia con los planteamientos de García (2013, p. 9), en el conjunto de planteamientos emitidos por el CONACYT en los diversos marcos de referencia y sus respectivas convocatorias, se va construyendo de manera gradual el sentido de la orientación profesional, cuya concre-

ción estará a cargo de las instituciones educativas que ofrecen programas de posgrado de esa naturaleza. Como advierte esta autora, dicho sentido es de naturaleza multiforme y se expresa en cuatro formas básicas, “la institucional, el currículum, el de las prácticas de formación y el que construyen los estudiantes en las actividades académicas que realizan” (García, 2016, p. 148).

Es decir, desde el punto de vista institucional del CONACYT, se ha establecido que el cometido principal de los posgrados profesionales es formar *expertos capaces de incidir en los distintos campos profesionales*, éste es una especie de canon vigente desde el 2001, el cual se complementó con las precisiones hechas en el Marco de referencia de 2011, de que dichos posgrados están *orientados a la solución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento profundizado*. Por ello se solicitó que los *estudiantes realicen una estancia* en algún sector de la sociedad, con duración del 25% del tiempo total de la formación. A estos lineamientos, se agregó en el Marco de referencia de 2013, que estos posgrados habrían de *atender la demanda potencial del mercado laboral y de impacto inmediato al sector profesional*. Por lo mismo, se demandó a los egresados *experiencia práctica y habilidades especializadas del lugar de trabajo*.

De manera paralela a esas grandes orientaciones institucionales, a los estudiantes de posgrados profesionales se les demanda el desarrollo de una tesis o un trabajo terminal para la obtención del grado correspondiente, cuya naturaleza puede ser memoria, proyecto terminal, reportes o tesina, estudios de casos, diagnósticos, prácticas profesionales, producción artística o documental, entre otros. Al respecto, en el Marco de referencia del 2011, se puntualizó que aquellas investigaciones —o trabajo terminal— que son desarrollados en el lugar de trabajo o durante la estancia, pueden ser supervisados, en ocasiones, en colaboración con un representante del empleador, señalamiento que continúa vigente en el Marco de referencia del 2020.

La traducción de ese sentido de lo profesional —trazado por el CONACYT—, en los diseños curriculares de los programas de posgrado, plantea a éstos por lo menos tres grandes *desafíos*. El primero, aten-

der de manera articulada la profundización del conocimiento en el área profesional y enfatizar el carácter aplicado del conocimiento. El segundo, atender el desarrollo de habilidades investigativas que posibilite la construcción del trabajo terminal para la obtención del grado, con el nivel de exigencia que caracteriza a los estudios de posgrado. El tercero, plasmar a nivel de discurso, de diseño curricular y de procesos formativos, la articulación entre formación profesional y desarrollo de habilidades investigativas, donde el trabajo terminal para la obtención del grado, sea una evidencia concreta de haber logrado un alto nivel de profesionalización.

Un punto de referencia clave que no hay que perder de vista, es que la traducción del sentido institucional de lo profesional y su respectiva concreción en el diseño curricular de los programas de posgrado, incidirá en la naturaleza que adquieran las prácticas de formación y las actividades académicas que realizarán los estudiantes de esos posgrados, ámbitos donde se construyen también significados de lo profesional, como lo señaló García (2016).

Para avanzar en la traducción de lo profesional, del plano institucional al plano curricular en los programas de posgrado, una *pista* importante es precisar el alcance y la finalidad que tendría el carácter profesional en cada uno de los niveles del posgrado (especialidad, maestría y doctorado), lo anterior como un referente de orientación y no como una norma a seguir. Al respecto, Sánchez plantea que los programas de especialización son de corta duración en comparación con los programas de maestría. En ellos, la obtención del grado no habría de estar supeditada a la elaboración y defensa de una tesis porque:

[...] el aspecto de investigación no está necesariamente presente en estos programas, sino que basta el cultivo de la capacidad de entender y emplear los resultados de investigaciones y creaciones científicas, tecnológicas, artísticas o humanísticas, y el desarrollo del espíritu de investigación y creación mediante proyectos aplicados o estudios y revisiones monográficas, no exigiéndose tesis o trabajo final para la opción a grado, si es que éste se otorga (2008, p.334).

Respecto al nivel de maestría, el mismo autor precisa que “tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o campo profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina” (p. 332). En estrecha coincidencia con los planteamientos del CONACYT, el autor advierte que ese desarrollo y profundización en los conocimientos y competencias en el área profesional que se enfatiza en el programa de maestría habría de evidenciarse vía producto terminal para la obtención del grado. Además de las modalidades señaladas por el CONACYT, se pueden considerar otras, por ejemplo,

[...] un reporte de proyecto de intervenciones y/o trabajos aplicados, la generación de un modelo o prototipo, un trabajo de revisión sistemática y crítica del estado del arte del ejercicio profesional en los dominios relevantes del área o campo profesional de acuerdo a cada programa, y la realización de un estudio de orden práctico de acuerdo a las tradiciones y estándares imperantes en las respectivas disciplinas o áreas del saber, entre otras modalidades alternativas (Sánchez, 2008, p.332).

Lo anterior sugiere que la elaboración del documento para la titulación abarca la aplicación práctica del conocimiento profundizado, tal como señala el CONACYT. Es decir, comprende un saber hacer o *know-how*. Desde esta lógica de construcción, dicho documento será una evidencia concreta de que el estudiante ha alcanzado un nivel suficiente de dominio de los conocimientos y competencias desarrolladas en el área profesional para la que se forma en el programa cursado, que sabe reportarla con profesionalismo, y que se encuentra en condiciones de presentarla y defenderla frente a un comité de sínodos o jurado.

En cuanto al nivel de estudio de doctorado, desde el Marco de referencia del CONACYT del 2015, aún vigente en el del 2020, se le concibe como “un posgrado en el que el campo de estudio es una disciplina profesional y que se diferencia del doctorado con orientación a la investigación por la obtención de un grado relacionado con esa profesión”

(UKCGE, 2005, p. 8 citado en SEP-CONACYT, 2015, p. 7). Para Sánchez, el propósito de este nivel de estudio es

[...] conducir al máximo dominio de los conocimientos y competencias en un área o campo profesional, con capacidad de desarrollar los mismos, incluyendo especialmente sus formas y modalidades de aplicación a demandas de orden práctico sobre la base de modelos o sistemas de intervención profesional o aplicada (2008, p. 333).

Según lo plantea el CONACYT, los contenidos de un programa de doctorado profesional:

[...] suelen ser de una naturaleza aplicada y tienen más relación con el lugar de trabajo; los programas son relevantes para el desarrollo y progreso de la carrera profesional, y muchos de los proyectos de investigación que integran los programas se llevan a cabo en el lugar de trabajo, supervisados algunas veces por un representante del empleador (SEP-CONACYT, 2015, p. 8).

De los señalamientos anteriores se desprende que, la formación académica en un doctorado profesional, puede estar orientada a la investigación aplicada, la docencia, la gestión, la consultoría, entre otras opciones; y que las capacidades y competencias desarrolladas por los estudiantes en ese nivel de estudio, requieren ser evidenciadas, principalmente, por medio de una disertación que:

haga una contribución al desarrollo de los conocimientos o las competencias según el estado del arte de la disciplina, área o campo respectivo, y que reúna las condiciones requeridas a una publicación de acuerdo a los estándares de la comunidad académica o profesional de tal disciplina, área o campo. También puede requerirse de un examen comprensivo, como condición para la candidatura doctoral y paso previo al inicio formal de los trabajos en la disertación doctoral (Sánchez, 2008, p. 334).

Como se habrá percibido en los planteamientos anteriores, independientemente de si se trata de una especialidad, una maestría o un doctorado con orientación profesional, cada propuesta de posgrado requiere atender elementos claves como la calidad de la oferta académica y la pertinencia del programa, aspectos en los que ha insistido el CONACYT en sus diversas convocatorias y marcos de referencia para la incorporación y permanencia de los programas de posgrado al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, como se ilustra en seguida:

El PNPC reconoce la capacidad de formación en el posgrado de las instituciones y centros de investigación que cumplen con los más altos estándares de pertinencia y calidad en el país. Los procesos de evaluación y seguimiento son componentes clave del PNPC para ofrecer información sobre los resultados de los programas de posgrado y es una garantía de que la calidad de la formación es revisada periódicamente (Gobierno de México-CONACYT, 2020, p. 6).

Desde esa perspectiva, asegurar la *calidad* y la *pertinencia* en la propuesta de posgrado que se oferta, es otra pista clave en la traducción del sentido institucional de lo profesional al currículum del programa. Al respecto, el CONACYT precisa lo siguiente:

La pertinencia social y científica se plantea como el esfuerzo continuo para adecuar los contenidos curriculares y los temas de investigación a los problemas relevantes del contexto donde se ubica el proceso formativo (Gobierno de México-CONACYT, 2020, p.21).

Así, en el Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso en la modalidad escolarizada, 2020, se señala que la noción de pertinencia habrá de atender dos dimensiones: *a)* la social, y *b)* la científica, en vinculación estrecha con las necesidades de los sectores sociales y los resultados. Desde esa lógica, la pertinencia social tiene que ver con el compromiso social de los programas de pos-

grado, reflejada en acciones de vinculación con el sector social a manera de nodo en el sistema de innovación social, desde el cual se orientarán los proyectos de investigación y el desarrollo del trabajo profesional de los estudiantes, en articulación con las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) del programa de posgrado, con la finalidad de aportar a la “solución de problemas prioritarios y atender las demandas potenciales del mercado laboral”.

La pertinencia científica, tiene que ver con la *pertinencia profesional* del programa de posgrado, y la atención al enfoque intercultural, al fortalecimiento de capacidades científicas o a temas prioritarios nacionales (Gobierno de México-CONACYT, 2020). Aquí, los productos terminales para la titulación (resultados) habrán de atender o responder a las necesidades profesionales y las del sector de impacto de manera conjunta.

Respecto a la calidad, se requiere atender aspectos como la responsabilidad que asume la institución para asegurar la calidad académica del programa de posgrado que se oferta, atender el proceso académico del programa (admisión, trayectoria y proceso de formación), la pertinencia del posgrado, y la relevancia de los resultados del programa (trascendencia y evolución / redes de egresados / eficiencia terminal y tasa de graduación / *capacidad en investigación* e innovación / *productividad en investigación* e innovación). A nivel curricular, es imprescindible que la propuesta de posgrado atienda aspectos fundamentales como los siguientes:

- Articulación entre formación profesional, investigación, vinculación y acceso universal al conocimiento.
- Articulación de la formación profesional con la capacidad de innovar, transferir y evaluar los resultados en el contexto de la práctica.
- Integración de profesores y estudiantes en equipos de trabajo en el programa (LGAC), con la finalidad de profundizar en el conocimiento susceptible de aplicación inmediata en el sector de incidencia del posgrado.

- Flexibilidad en la organización curricular y capacidad de proveer una visión amplia del campo o área profesional, propiciar el desarrollo de la autonomía intelectual y la creatividad en los estudiantes, favorecer la realización de investigación original e innovación en los profesores y estudiantes del programa, y propiciar la transferencia del conocimiento al sector de impacto del programa.
- Congruencia interna entre la organización de los contenidos, su naturaleza profesional y nivel del programa. Esto implica coherencia entre formación profesional e investigación, incorporación de espacios académicos para el desarrollo de competencias profesionales, y oferta de actividades complementarias (estancias, seminarios, cursos) congruentes con el campo o área profesional y el nivel educativo.
- Que el plan de estudios favorezca procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto laboral de la práctica profesional.
- Que el plan de estudios contemple espacios académicos de formación para el desarrollo de habilidades investigativas y de participación académica activa (seminarios, coloquios, congresos, entre otros).
- Que el plan de estudios considere la realización de estancias de investigación o profesionales en alguno de los sectores (social, de servicio o productivo), orientadas a *complementar* la formación profesional del estudiante en el área seleccionada por el programa de posgrado.
- Que el núcleo académico básico del programa (NAB) cubra los criterios solicitados y evidencie su vinculación con profesionistas destacados en el sector de incidencia del programa, tanto para la definición como para la solución de problemas.
- Que los estudiantes tengan dedicación parcial a las actividades del programa, dado su involucramiento en el sector de incidencia del programa, y cuenten con el tiempo pertinente para concluir sus estudios en el periodo estipulado por el programa de posgrado y el CONACYT (Gobierno de México-CONACYT, 2020).

A estos elementos hay que agregar las especificidades del énfasis en el enfoque intercultural, el fortalecimiento de capacidades científicas o el de *temas prioritarios* nacionales, al que atiende el programa de posgrado que se ofertará. Este conjunto de ideas, asumidas como coordinadas de orden académico, posibilitan avanzar en la construcción de rutas tentativas que atiendan, de manera provisoria, y con foco en el nivel de maestría, los tres grandes desafíos del posgrado profesional, señalados previamente. Esto supone una especie de *metamorfosis* interna de los programas de posgrado profesional.

Transformaciones internas de los programas de maestría frente a los desafíos

Hacer frente a los tres grandes desafíos explicitados en el apartado anterior, de manera articulada con los lineamientos del PNPC expresados en el Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso 2020, modalidad escolarizada, sugiere de entrada algunas transformaciones internas. Una de ellas es la adecuación curricular del programa de posgrado para explicitar la atención de demandas específicas y multidisciplinarias en el país, como la de fortalecer la interculturalidad, fortalecer las capacidades científicas o atender temas prioritarios nacionales.

Otra es realizar adecuaciones a nivel de propuesta y diseño curricular, a propósito de la articulación teoría-práctica en el campo o área profesional enfatizada, el desarrollo de habilidades investigativas a la par de la profundización y aplicación del conocimiento profesional destacado, y la articulación equilibrada entre formación profesional y desarrollo de habilidades investigativas, todos ellos como elementos clave en un posgrado profesional, los cuales, permearán los procesos y prácticas de formación (Sanjurjo, 2020), las actividades a desarrollar por los estudiantes, y la construcción del sentido de lo profesional en la dinámica académica del posgrado, aspectos que se profundizan en seguida.

La articulación teoría-práctica en la profundización del conocimiento en el área profesional.

Una de las grandes complejidades es que, a nivel propuesta y diseño curricular, el programa de posgrado logre articular de manera equilibrada la profundización o actualización del conocimiento del campo o área profesional privilegiada, con la aplicación de ese mismo conocimiento en el contexto laboral. De esa manera, asegurar la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades y competencias que demanda el mercado laboral, y atender temas prioritarios nacionales, de manera asociada al desarrollo de investigación o trabajos terminales en el contexto laboral.

Esto implica, por un lado, considerar espacios curriculares para la *profundización teórica* del conocimiento profesional; por otro lado, agregar espacios curriculares de *aplicación práctica del conocimiento* profesional profundizado. Esto último, bajo dos vías posibles: 1) permanencia en el contexto laboral como fuente de aplicación del conocimiento, 2) inmersión en el contexto laboral de algún sector de la sociedad vía estancia, como lo sugiere el CONACYT. Lo anterior, a razón de que, en el contexto laboral se espera que el estudiante tenga una experiencia práctica donde desarrolle aquellas habilidades especializadas relacionadas con el lugar de trabajo. Aquí, es necesario tener en cuenta algunas consideraciones:

- Equilibrio entre cantidad de cursos teóricos y cursos prácticos, y su respectiva distribución en la malla curricular, evitando sobrecarga de cursos teóricos al final de la formación, debido a la necesidad de espacio y tiempo para la aplicación del conocimiento y el desarrollo del producto terminal para la titulación.
- Precisar el momento curricular más idóneo de inserción en el contexto laboral para la aplicación práctica del conocimiento profundizado (inicio, mediados, finales de la formación o de manera permanente).

- Precisar si durante la inserción en el contexto laboral se realizará una investigación que se reportará como producto terminal de titulación, se construirá otro tipo de producto que atienda las demandas del sector de impacto, o si se reportarán la experiencia y los aprendizajes derivados como insumo o producto terminal para la titulación.
- Precisar si la estancia estará asociada a los cursos de aplicación del conocimiento, o si es una actividad independiente orientada a otro propósito.

De manera asociada a las consideraciones anteriores, es deseable que en el diseño de la propuesta del programa de maestría intervengan los futuros integrantes del Núcleo Académico Básico (NAB). No es suficiente que dicha tarea sea comisionada a una persona o un experto. Lo anterior, a razón de dos grandes motivos. El primero es que, el contenido de la propuesta curricular es un referente clave del sentido de lo profesional que se privilegia en ese programa de posgrado, lo cual se traducirá en procesos de formación y actividades a realizar por los estudiantes, que permearán la construcción de dicho sentido. Desde esta lógica, la traducción pertinente o no, que haga el nab de él, estará asociado al nivel de involucramiento que se tuvo en su diseño.

Segundo, y no por ello, menos importante, del nivel de involucramiento del NAB en el diseño curricular del programa de maestría, se generará, o no, un sentido de colegialidad entre sus integrantes; se construirá, o no, un vínculo identitario con el programa y la institución; y se afianzará, o no, un mayor compromiso del profesor con su materia (Sanjurjo, 2020).

Atención al desarrollo de habilidades investigativas en la profundización y aplicación del conocimiento en el área profesional.

A lo largo de este documento se ha insistido en que el posgrado profesional contempla la realización de investigación o innovación en el contexto laboral, o el desarrollo de otro tipo productos y de trabajo de titulación, que atienda las demandas de algún sector (temas prioritarios), y

se reporte con el rigor y la calidad propia de una formación de posgrado. Se planteó que, durante treinta años aproximadamente, las políticas del CONACYT privilegiaron la orientación a la investigación en los programas de posgrado adscritos al PNPC. También se explicitó que, desde la incorporación del posgrado profesional, hasta la convocatoria de 2020, se percibe una construcción gradual del sentido de lo profesional, con ausencia notoria de un documento rector que precise lo que supone un programa de posgrado profesional, a diferencia de un posgrado orientado a la investigación.

En concordancia con los planteamientos de De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera (2012), esa situación ha generado —por parte de las instituciones, autoridades, profesores, y evaluadores de programas— *traducciones múltiples* del sentido institucional de lo profesional al currículum de los programas de posgrado, así como del papel que juega la formación para la investigación en cada modalidad de posgrado. Como reflejo de esas traducciones múltiples, el CONACYT señaló en el Marco de referencia del 2013, el *carácter heterogéneo* de los programas de posgrado con orientación profesional, independientemente de si son presenciales o no presenciales. En los Marcos de referencia de 2015 a 2020, se puntualizó que esa heterogeneidad está presente a nivel de énfasis profesional (práctica especializada, genérico), finalidad (profundizar, actualizar), tiempo de dedicación (completo, parcial), modalidad (presencial, con inmersión en campo, semipresencial), modalidad de titulación (trabajos en clase, portafolios, tesis, otros productos y modalidades de titulación).

Respecto al papel que juega la formación para la investigación y el desarrollo de habilidades investigativas en los programas de posgrado con orientación profesional, en especial, la formación en metodología de la investigación frente a otras metodologías profesionales como las de docencia, evaluación, planeación, gestión, innovación, De Ibarrola, *et al.* (2012) señalaron que:

A pesar de que muchos programas en realidad se orientan a otras áreas profesionales ajenas a la investigación, ésta última recibe un peso elevado en los planes de estudio, mismos que no necesariamente se pueden llevar a cabo en función de la precaria relación que muchas de las instituciones tienen con la investigación (p. 27).

En esta misma lógica de argumentación, aunque en el plano latinoamericano, Sánchez (2008) planteó la existencia de:

[...] regulaciones o diseños que imponen como requisito el completar un trabajo de grado consistente en una investigación original para un programa profesionalizante, o implementaciones en las que en un programa de tipo académico predominan profesores con un perfil profesional, que pueden ser muy competentes en su ejercicio aplicado, pero muy divorciados de la investigación científica o la producción intelectual o creación artística propiamente dichas. O el empleo de criterios y estándares relevantes a un tipo de programa para la acreditación de un programa del otro tipo (p. 334).

Este tipo de situaciones no son ajenas en el contexto del posgrado profesional en México. Un ejemplo de ello es el carácter heterogéneo de evaluación (modalidad de titulación) presente en los programas de posgrado con orientación profesional, reconocido por el CONACYT desde el 2013. No obstante, para avanzar en el apuntalamiento del papel que habrá de jugar la formación para la investigación, con énfasis especial en el desarrollo de habilidades investigativas en los programas profesionales, es fundamental tener en cuenta las consideraciones siguientes:

- Que la formación para la investigación es un espectro de grandes dimensiones que abarca conocimientos, habilidades, hábitos actitudes y valores de la práctica de investigación, pero, el núcleo fundamental e integrador de esos aprendizajes es el desarrollo de habilidades investigativas (Moreno, 2002).

- Que en la formación para la investigación se puede enfatizar una formación *en* investigación (teoría de la investigación), una formación *por* la investigación (uso de los productos de investigación como mediadores de enseñanza-aprendizaje de la investigación), o una formación de investigadores (formación *para* la investigación como oficio o práctica profesional central) (Moreno, 2002).
- Que en cada nivel educativo y al interior de cada programa —en este caso de posgrado— existen matices y niveles de complejidad y de variación de esa formación para la investigación, de manera asociada a la naturaleza de cada programa, la cultura académica-institucional, y los fines, objetivos y énfasis de la actividad de investigación en los procesos y prácticas de formación.
- Que no hay una sola vía de formación, que existe una diversificación de la formación para la investigación que incide, a su vez, en una diversificación de los productos terminales para la titulación, con alcances también variados.

En concordancia con De Ibarrola *et al.* (2012), este conjunto de aseveraciones, conlleva a reconocer una distinción fundamental entre formación para la investigación *como práctica profesional central*, enfatizada en el programa de posgrado, cuyo equivalente es la formación de investigadores (propio de un posgrado orientado a la investigación); y formación para la investigación *como medio de apoyo* para el ejercicio de otras prácticas profesionales (en educación sería docencia, gestión, planeación, difusión, entre otras), cuyo equivalente sería formación para el desarrollo de habilidades investigativas (más propicio para los posgrados profesionales). Esto, además de establecer su diferencia con la formación para ser un usuario inteligente de productos de investigación, es muy propicio para los tomadores de decisiones.

Al considerar la formación para la investigación como medio de apoyo para el ejercicio profesional de otras prácticas, como la más pertinente para el posgrado profesional, se reconoce la necesidad de formar en el desarrollo de habilidades investigativas, para que los estudiantes puedan

utilizarlas en la profesionalización de su práctica profesional, y con apoyo en ellas, construir su reporte o documento de titulación, con el rigor y la calidad propia de una formación de posgrado.

En esta misma lógica de argumentación, es importante reconocer que algunas prácticas profesionales objeto de formación en el posgrado profesional, tienen su propia metodología, la cual se puede enriquecer o complementar con ciertas habilidades de investigación. A su vez, no perder de vista que existen prácticas profesionales y modalidades de titulación, que pueden incorporar algún método de investigación para dar cuenta de ellas de manera sistematizada, con la calidad y el rigor propio de un estudio de posgrado. Ejemplo de ello puede ser la investigación acción, la investigación acción participante, o el estudio de caso, entre otros, cuya implementación amerita respetar la naturaleza del método utilizado.

Queda claro entonces que, en el posgrado profesional, con énfasis especial en el nivel de maestría, no se trata de formar investigadores, sino de formar profesionales para un desempeño experto en alguna práctica específica, donde la formación para la investigación, habrá de orientarse a:

[...] formar profesionales que dominen el uso de aquellas herramientas de investigación [habilidades] que apoyen sustancialmente la práctica educativa en que el estudiante se desempeñará, para que éste cuente con más elementos para generar el tipo de productos que se esperan de dicha práctica (Moreno, 2011, p. 20).

Uno de ellos es el producto terminal para la titulación, el cual habrá de evidenciar no sólo la profesionalización de la práctica profesional (dominio experto), sino que el estudiante sabe dar cuenta de ella con el rigor y la calidad propia de los estudios de posgrado, y con apego a las normas académicas existentes para su construcción.

Afianzar la articulación interna entre formación profesional y formación para el desarrollo de habilidades investigativas a nivel de propuesta curricular y procesos formativos.

Con base en un primer acercamiento exploratorio vía página web de 10 programas de maestría en educación con orientación profesional (cuatro de ellos en el PNPC), se percibió una *heterogeneidad de formas de articular* la formación para la investigación y la formación para el desarrollo de habilidades investigativas en su diseño curricular. Dicha heterogeneidad puede agruparse en tres grandes categorías:

1. Programas de maestrías en educación con orientación profesional con fuerte énfasis en la formación para la investigación como si se tratara de un programa orientado a la investigación.
2. Programas de maestrías en educación con orientación profesional que han logrado un equilibrio en la articulación de la formación profesional con la formación para la investigación.
3. Programas de maestrías en educación con orientación profesional con escasa o nula presencia de la formación para la investigación y fuerte énfasis en la formación profesional.

En la primera categoría están incluidos aquellos programas de maestría que tienen un fuerte énfasis en la investigación y solicitan tesis como única vía de titulación como si se tratara de un posgrado orientado a la investigación; maestrías con un eje metodológico y titulación por tesis; maestrías que enfatizan algunos métodos y técnicas de investigación, solicitan tesis o productos de otro tipo para la titulación. En todos esos programas, se le asigna al estudiante un director de tesis, bien al inicio o en el segundo semestre de su formación.

En la segunda categoría, se incluyen programas de maestría que han logrado un equilibrio entre formación profesional, inmersión en la práctica y formación para la investigación. Los estudiantes realizan un producto o propuesta durante la inmersión en el campo laboral. Desde el

inicio de la formación se le asignan a cada estudiante dos tutores: un experto disciplinar y un experto en investigación educativa.

En la tercera categoría, se ubican programas de maestría que enfatizan algunos métodos y técnicas de investigación, excluyen la tesis como modalidad de titulación y solicitan otro tipo de productos. Se les asigna un asesor que realiza docencia, pero no investigación. Maestrías que ofrecen un seminario de investigación al inicio y otro seminario de titulación al final de la formación, solicitan otros productos (portafolios), e incluyen otras modalidades de titulación (diplomado). Maestrías que ofrecen un seminario de investigación, no solicitan tesis ni otro tipo de producto. Se titulan con la modalidad de curso de titulación u otros similares. Algunos no cuentan con asesores, y quienes sí los consideran, asignan profesores-docentes con escasa práctica de investigación.

Este panorama es coincidente con los malos entendidos en relación con la formación para la investigación en los posgrados profesionales, señalados por De Ibarrola *et al.* (2012), así como con la heterogeneidad de los posgrados profesionales reportada por el CONACYT desde el 2013. Frente a este panorama, De Ibarrola *et al.* (2012) han aportado una pista importante sobre el papel de la investigación en los posgrados profesionales, cuando refieren que *no se trata de qué cantidad* de cursos de investigación o de metodología de investigación se reservan para ese propósito, lo crucial para ellas es, “cómo, a propósito de las diversas actividades que se llevan a cabo en cada curso o seminario, se promueve intencionadamente la adquisición de herramientas de investigación” (p. 71).

Dicho de otra manera, una posibilidad de articular formación profesional y formación para el desarrollo de habilidades investigativas a nivel de propuesta curricular y de procesos formativos en los posgrados profesionales, es el recurso de *la transversalidad*; esto es, que de manera transversal y a propósito de cada curso o seminario que integra la propuesta curricular de un programa de posgrado (maestría) se explicita e intencione el desarrollo de habilidades investigativas y su posible aplicación en una actividad concreta. Esto supone:

- Educar en la transversalidad a los integrantes del núcleo académico básico (NAB) del programa de posgrado.
- Como colegiado académico, definir el papel y alcance de la formación para la investigación que se promoverá de manera transversal en el programa de posgrado.
- Explicitar en cada curso/seminario/unidad de aprendizaje o módulo, las habilidades investigativas cuyo desarrollo se va a propiciar, y la manera como esto se llevará a cabo a propósito de tales o cuales contenidos.
- Que las actividades o productos finales de cada curso sean utilizados, en la medida de lo posible, como un recurso para aplicar y/o evidenciar el dominio de tales o cuales habilidades investigativas promovidas.
- Que los productos y modalidades de titulación que se soliciten en el programa, sean congruentes con el alcance de la formación para el desarrollo de habilidades investigativas promovidas en ese posgrado.
- Según sea el caso, puede incluirse la posibilidad de asignar cotutores (un experto en el área o práctica profesional enfatizada en el programa y un experto en investigación educativa), como vía posible de articular formación profesional y formación para el desarrollo de habilidades investigativas en los procesos y prácticas de formación, con foco principal en la elaboración del producto terminal para la titulación.

Consideraciones de cierre

Desde que los programas de posgrado con orientación profesional fueron reconocidos por el CONACYT como programas de calidad académica, su presencia en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad ha tenido un crecimiento acelerado que sigue vigente. Aunque con los años se ha precisado cada vez más el sentido institucional de lo profesional, esto amerita aún mayor trabajo. Se requiere también esclarecer el papel que juega la investigación y la formación para la investigación en esos posgrados.

Aquí se abordó el caso particular de los posgrados en educación (maestría) con orientación profesional y se planteó que enfrentan diversos desafíos para concretar una propuesta curricular que articule formación profesional con aplicación de conocimientos en el campo laboral y formación para la investigación, con foco especial en la formación para el desarrollo de habilidades investigativas. Se explicitó que atender de manera pertinente esos desafíos implica diversas transformaciones internas de esos programas de posgrado.

Se precisó que aquellos programas de maestrías profesionales que pretenden evaluarse en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT, requieren, además de enfrentar esos desafíos y transformaciones internas señaladas, evidenciar la calidad académica y pertinencia social y científica de sus propuestas, así como atender el enfoque intercultural, las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación o atender temas prioritarios nacionales. Esto sin descuidar la atención al sector de impacto.

Lo planteado sugiere algunas ideas que aportan a esos fines, las cuales habrán de ser consideradas como un caso particular de lo posible, no como una normativa, sino como una posibilidad abierta al diálogo y la mejora. Es evidente que esas ideas no agotan la complejidad de ese entramado. Queda pendiente hacer un ejercicio de descenso de la traducción del sentido de lo profesional a nivel curricular, al nivel de los procesos y prácticas de formación, de actividades concretas que realizarán los estudiantes, cada uno de ellos como vías de construcción del sentido de lo profesional. Hacia allá se dirigen los nuevos esfuerzos.

Bibliografía

- Bonilla, M. (coord.) (2015). *Diagnóstico del posgrado en México*. Ciudad de México, México: COMEPO. Recuperado el 12 de marzo del 2020. <http://www.comepo.org.mx/images/diagnostico/diagnostico-posgrado-mexico-region-nacional-comepo.pdf>
- CONACYT (2020). *Sistema de Consulta*. Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Recuperado el 21 de marzo del 2020. <http://>

- svrtmp.main.CONACYT.mx/ConsultasPNPC/padron-PNPC.php
- De Ibarrola, M; Sañudo, L; Moreno, M.G; Barrera, M.E. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. Zapopan, Jalisco, México: Red de Posgrados en Educación-DIE-UDG-COECYTJAL.
- García, A. (2013). CONACYT y la “orientación profesional” en los estudios de posgrado. Distintas versiones. XII *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, Guanajuato, México: COMIE.
- ____ (2016). El significado multiforme de la orientación profesional en los estudios de posgrado. Distintas capas de experiencia En S. Corona (coord.) *Diálogos educativos dentro y fuera del aula* (pp. 131-150). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Gobierno de México-CONACYT (2020). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso*. Modalidad escolarizada. Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Ciudad de México, México: CONACYT.
- Moreno, M.G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- ____ (2011). Las múltiples facetas de la investigación en los posgrados en educación. *Segunda reunión nacional de trabajo sobre Formación de investigadores y profesionales de alto nivel*. Zapopan, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de posgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de posgrado. *Ciencia y Sociedad*, 32 (3), 327-341.
- Sanjurjo, L. (2020). Razones que justifican la reflexión acerca de lo pedagógico en las carreras de posgrado. *Revista de Educación*, (19), 19-47.
- SEP-CONACYT (2001). *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional, 2001-2006*. Ciudad de México, México: CONACYT.
- ____ (2011). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado*. Modalidad escolarizada. Programa Nacional de

Posgrados de Calidad. Ciudad de México, México: Subsecretaría de Educación Superior- CONACYT.

____ (2013). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado*. Modalidad escolarizada. Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Ciudad de México, México: Subsecretaría de Educación Superior-CONACYT.

____ (2015). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado*. Modalidad escolarizada. Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Ciudad de México, México: Subsecretaría de Educación Superior-CONACYT.

____ (2018). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado*. Modalidad escolarizada. Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Ciudad de México, México: Subsecretaría de Educación Superior-CONACYT.

La transformación educativa: una mirada desde la reflexión docente

ADRIANA PIEDAD GARCÍA HERRERA²²

*La experiencia de la vida es nuestra experiencia,
el vivir la vida supone estar abiertos a lo que nos pasa.
Y si nada nos pasa, la vida no es vida.*
(LARROSA, 2003, p. 614)

Introducción

Las transformaciones educativas pueden tener origen distinto. Transformaciones que impactan al Sistema Educativo Nacional desde la política educativa, como es el caso actual de la Nueva Escuela Mexicana que entró en vigor a partir de 2019, y lo fue la Reforma Educativa de 2013 que trastocó la estabilidad del Sistema con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y su modelo de evaluación docente.

La incorporación de nuevos planes de estudio es otra faceta de las transformaciones educativas. En México, la Educación Básica se rige

²² Doctora en Educación por la UDG. Docente-Investigadora en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, México. Realizó una estancia posdoctoral en el programa de Educación en Ciencias de la Unidad Monterrey del CINVESTAV. Sus líneas de investigación giran en torno a la documentación y el análisis de la práctica, orientadas principalmente a los textos que escriben los docentes en formación inicial y posgrado. Es miembro del SNI.

con programas de estudio de aplicación nacional que impactan a todas las escuelas, y a la práctica docente, cada vez que inicia una nueva reforma. En tiempos de cambio, es común que convivan distintos programas y planes de estudio en un mismo ciclo escolar, producto de esos cambios, como es el caso del ciclo escolar 2019-2020 para Educación Básica con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y los Aprendizajes Clave, así como en la Educación Normal con la incorporación del plan de estudios 2018 en todas las licenciaturas y escuelas del país.

A diferencia de estas transformaciones dictadas externamente, existen también las que se originan en las escuelas desde la gestión escolar. La apuesta a los colectivos docentes que se organizan y emprenden cambios desde el interior de la propia escuela, ha generado distintos movimientos a nivel nacional e internacional con la identificación de las “escuelas que aprenden”. La SEP ha impulsado también este modelo de gestión escolar por medio de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y la ruta de mejora. En los colectivos docentes se apuesta por muchas de las transformaciones educativas, y los dispositivos para lograrlo son por demás variados. Muchos de ellos tienen que ver con documentar los cambios y las mejoras, es decir, registrar los avances y las dificultades en la evolución de la ruta de mejora.

En este marco de transformaciones educativas, siempre hay un sujeto particular que es el docente. En su persona y su práctica recae buena parte de las reformas educativas, los planes de estudio modificados, así como los compromisos establecidos en la ruta de mejora. En mayor o menor medida, el docente se ve involucrado en las acciones educativas que se dictan desde el exterior para elevar la calidad educativa del país y transformar la educación. La posibilidad real de lograr un cambio educativo depende del impacto que este marco de transformaciones pueda tener en la práctica de cada docente, reconociendo que no es el único responsable de los logros educativos, como se ha hecho creer en distintos foros. Lograr la excelencia educativa y los aprendizajes esperados de los alumnos son los grandes desafíos a los que se enfrenta el Sistema Educativo Nacional, en convergencia con sus docentes.

Una opción que han tomado algunos profesores para enfrentar estos desafíos es formarse en programas de posgrado. México ofrece una gran cantidad de maestrías en educación que, eventualmente, pueden brindar herramientas a los docentes en servicio para su profesionalización. Los posgrados profesionalizantes se caracterizan por “el enfoque práctico de la formación, la aplicación de la teoría, la formación vinculada con el mundo del trabajo [...] la experiencia como fuente de conocimiento y reflexión” (García, 2016, p. 145), así como por el análisis y reflexión de la propia práctica.

En este trabajo se hace referencia a las transformaciones educativas que incorporan a su práctica de aula un grupo de docentes que cursan un posgrado. Se parte del supuesto de que, al interior de cada aula, se van gestando pequeñas transformaciones que en conjunto, y de manera constante, sustentan las grandes transformaciones educativas del país. El tema de interés tiene que ver con el potencial de la narrativa, como dispositivo didáctico, para la reflexión docente y la transformación educativa, cuando son los propios protagonistas quienes documentan su práctica y exploran al interior de ésta su pensamiento reflexivo.

Marco de referencia

Transformación y cambio, en el contexto de la práctica docente, remiten casi invariablemente al concepto de mejora, y a su vez la mejora lleva implícita una carga de descalificación. Las exigencias a la profesión docente, desde esta perspectiva, han generado perfiles e indicadores que describen las características que debe poseer el docente para la admisión al servicio o la promoción. Es inevitable tener estos parámetros externos como faros en el Sistema Educativo Nacional, ya que son los dispositivos de política educativa que pretenden garantizar la excelencia.

Un desafío importante en los procesos educativos que involucran a docentes en servicio, es la transformación de la práctica; sin embargo, hablar de transformación suscita muchas interpretaciones. Cuando el parámetro del cambio está puesto en el exterior (Lacueva, 2008), es común identificar los ‘errores’ como una forma de diagnóstico para diseñar

una intervención, una innovación o una transformación educativa. Esta mirada desde la ‘falta’ en los procesos de formación tiene como motor de la acción un ‘deber ser’ que orienta la mirada hacia lo que no se hace, dejando de lado lo que se hace y lo que se aprende de ello.

Para lograr el pretendido cambio educativo hay que empezar por ubicar en dónde estamos, y una forma de hacerlo es narrar ese estar en el tiempo y en el espacio. Para tal fin se han creado distintos dispositivos que permiten partir de una práctica contextualizada (Sanjurjo, 2009) en los procesos de formación docente. Algunos dispositivos para documentar la práctica pueden ser: los diarios (Porlán y Martín, 1991; Zabalza, 2004), los autoregistros (García, 1997), los casos (Wassermann, 1999), los incidentes críticos (Monereo, 2010), los portafolios (Lyons, 1999; Martin-Kniep, 2007), los e-portafolios (Díaz-Barriga, Rigo y Hernández, 2012), entre otros.

Estos dispositivos se sustentan en la documentación de la práctica con distintos propósitos y con énfasis diferentes. En los diarios se puede escribir una narrativa autobiográfica, pero también se escriben epifanías (Bolívar, Segovia, Fernández, 2001), es decir, experiencias que dejan huella. En el mismo sentido, los casos y los incidentes críticos remiten a un evento en particular en el que se presentó un dilema o un conflicto que se convierte en el motor de la reflexión. Los autoregistros y los portafolios son más abarcativos en la documentación, pero profundizan en el análisis para la mejora. No hay un solo dispositivo que se ajuste a todas las necesidades de documentación y análisis de la práctica, más bien se tendrían que aprovechar las características de cada uno de ellos.

La documentación de la práctica que interesa para este trabajo es la que se hace desde la narrativa. Si bien la narrativa es un término polisémico (Blanco, 2017), en el campo educativo ha sido un recurso valioso para contar historias, ya sea de forma oral o por escrito. En la práctica cotidiana de los profesores hay muchas historias que se cuentan entre colegas, ya sean como anécdotas o epifanías, y que sirven para comunicar saberes y experiencias. Por su parte, en los procesos de formación es

común que estas narrativas se pidan por escrito en distintas formas, de ahí la importancia de los dispositivos.

La narrativa en educación se ha utilizado para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, como lo demuestran McEwan y Egan (1998). La narrativa tiene un sujeto, un 'yo', y por ese motivo, para este trabajo interesan las narrativas que se escriben en primera persona:

El empleo de la primera persona en el relato escrito es, entonces, crucial, en tanto se trata de una voz comprometida con el hacer, que se transmite a través de un relato que pretende ser al mismo tiempo reflexivo, traducible y comunicable (Suárez, Dávila y Ochoa, 2011, p. 5).

Este tipo de narrativa cuenta historias desde la vivencia (Imbernón, 2005), lo que la hace muy distinta al tipo de documento académico que comúnmente se pide como trabajo final de curso. Narrar en primera persona impulsa la mirada interna, el autoconocimiento y la introspección que, en el ámbito de la formación docente, se convierte en una vía importante para la transformación y la mejora. La dimensión subjetiva del narrador ejercita la reflexión; además, transita por la emoción y el afecto. La narrativa en primera persona muestra al sujeto completo con lo que hace, lo que piensa, lo que siente y lo que cree: “es una materia movедiza, transitoria, viva, que se recompone siempre en el momento de su enunciación” (Delory-Momberger, 2009, p. 101).

Las narrativas que se analizan en este trabajo tienen justamente “el carácter a la vez experiencial, vivencial y subjetivo” (Coll, 2019, p. 5) de textos elaborados por docentes. Son los mismos protagonistas, docentes en servicio que cursan un posgrado, quienes relatan su propia práctica y la analizan “viéndose en situación” (Contreras, 2011). Se describen eventos reales en un tiempo y un espacio delimitado, con un sujeto que se mira a sí mismo para identificar *lo que le pasa con lo que pasa* (LARROSA, 2003).

Documentar y analizar la práctica. Una experiencia

Se presenta la experiencia de cuatro docentes que cursan tercer cuatrimestre de una maestría profesionalizante en Biología para la formación ciudadana. El primer año de la maestría se cursa en línea y el segundo es presencial. Durante el primer año los docentes se mantienen en servicio en su práctica cotidiana mientras cursan el posgrado. Por ser una maestría profesionalizante, es importante que se mantengan frente a grupo. En el primer cuatrimestre, los docentes realizan un diagnóstico y en el segundo diseñan una innovación educativa vinculada con el problema didáctico identificado. El diseño de la innovación incluye una planificación general por sesiones de trabajo frente a grupo con propósitos y metas para la innovación en su conjunto, así como con propósitos específicos para cada sesión de clase.

El grupo al que se refiere la experiencia se conformaba por 10 mujeres, que se desempeñaban en distintos niveles educativos. Se hizo la selección de una docente por nivel educativo para el trabajo que se presenta a continuación; además, se han cambiado los nombres de las participantes para cuidar la confidencialidad:

Tabla 1
Nivel educativo en el que se desempeñan las docentes seleccionadas

Jardín de niños (4 a 6 años)	Alicia
Primaria (6 a 12 años)	Claudia
Secundaria (13 a 15 años)	Rita
Bachillerato (16 a 18 años)	Perla

El trabajo que se analiza refiere a una de las producciones escritas que se solicitan en el curso Proyectos III de tercer cuatrimestre de la maestría. Si bien todas las docentes se encontraban en el mismo proceso formativo, su práctica cotidiana la desarrollaban en contextos educativos diversos. Asimismo, los problemas didácticos diagnosticados eran

diferentes y, en consecuencia, los propósitos de la innovación. En esta diversidad de situaciones, el interés de este trabajo es el análisis del pensamiento reflexivo de las docentes a partir de un texto narrativo que refiere a su actuación docente y el análisis de la propia práctica.

La presentación de los datos se organiza en tres apartados: el primero hace referencia a las características de la tarea que se solicitó como texto escrito, el segundo presenta la documentación de la práctica, y el tercero las reflexiones que suscita el análisis de la propia práctica. El propósito de este análisis es vislumbrar las posibilidades de reconocimiento de la transformación educativa desde el interior de las propias prácticas.

Texto de auto-observación

Como ya se mencionó, las narrativas se elaboraron en tercer cuatrimestre de la maestría que, en esa fase de la formación, se cursa en línea. El curso era Proyectos III y el tema “3.1 Mi actividad en el aula”, con una duración de tres semanas de trabajo en línea. Las estudiantes tenían que hacer una redacción individual con el título “Texto de auto-observación” que se elaboraba en dos partes: la primera sobre su actuación docente, por medio de una crónica (García, 2010), y en la segunda parte, el análisis reflexivo de su práctica.

La crónica es una propuesta de documentación de la práctica que tiene un criterio didáctico y temporal (García, 2010). La diferencia con otros dispositivos de recuperación de la práctica es que, por medio de la crónica, se trata de reconstruir la secuencia didáctica de una sesión de clase. Su límite didáctico se convierte en el límite temporal. En la crónica se registran una a una las actividades que se realizan al aplicar una secuencia didáctica que se planeó con anterioridad.

Las estudiantes ya habían tenido una experiencia anterior de elaboración de una crónica en segundo cuatrimestre, que es cuando conocen el dispositivo y lo utilizan. Leen un texto adaptado de García (2010) y preparan las condiciones para hacer el levantamiento. Antes de la clase preparan una guía para la toma de notas breves *in situ*, que tiene un criterio didáctico relacionado con la planificación de la sesión. Se registran

las actividades una a una, al igual que los tiempos. Por su parte, la guía trata de romper con el esquema inicio, desarrollo y cierre para identificar el conjunto de actividades. Durante la clase se propone tomar notas breves, la actividad y el tiempo, no sólo el tiempo de la sesión en su conjunto. Después de la clase, redactan el texto narrativo y no valorativo. Para hacer la narrativa se sugiere contar con la planificación, las anotaciones que se hicieron *in situ*, las producciones de los alumnos, grabaciones en audio o video (en caso de que se tuvieran), los materiales utilizados y cualquier otra información que ayude a reconstruir la clase.

Ya en tercer cuatrimestre se solicita a las estudiantes que elaboren una crónica de forma similar a como lo hicieron en el curso anterior. Ellas seleccionan la clase que van a documentar y de la cual harán su texto de auto-observación. Todas las alumnas tienen una secuencia didáctica planificada para la aplicación de la innovación, y la actividad seleccionada corresponde a una de las actividades intermedias de la aplicación de la secuencia de innovación. La sesión de clase seleccionada tiene su propio propósito en el marco del propósito general de la innovación.

Primero hacen la crónica y después se les pide que la copien en una tabla de dos columnas. En la columna izquierda colocan la crónica y en la de la derecha van haciendo explícito su conocimiento práctico y sus reflexiones. El análisis de la práctica se guía por medio de cuatro indicadores: los conocimientos en acción, la reflexión en y durante la acción, las emociones y la reflexión sobre la acción. Posteriormente, se les pide hacer una confrontación de su actuación docente con otros elementos de su práctica: la relación entre lo planeado y lo realizado, la pertinencia de las decisiones que se tomaron en y durante la acción, el aprendizaje que les deja la experiencia y, los logros y dificultades para documentar la práctica.

Con esos elementos de trabajo previo, exhaustivo, redactan su texto de auto-observación que se entrega como tarea. A continuación se presenta el análisis reflexivo realizado por las estudiantes.

La reflexión de la actuación docente

Se ha hecho referencia al marco general de la innovación para poner énfasis en la planificación de la secuencia didáctica de la innovación, y de cada una de las sesiones en las que se pone en práctica. La aplicación de la innovación se fue documentando sesión por sesión, pero el análisis que interesa en este trabajo es el *zoom* que se hace a las reflexiones situadas de las docentes, ya que este acercamiento concreto a la clase es lo que les permite explorar y explicitar su pensamiento en distintos momentos de su actuación docente.

En cada una de las clases documentadas, las docentes explicitan el propósito de la sesión y en ese sentido, éste se convierte en la fuente de sus reflexiones. Las tensiones que se presentan entre lo planeado y lo realizado permiten identificar esa transformación “hormiga” concreta de la práctica docente, que tiene un potencial de impacto en los cambios al interior del aula y del aprendizaje por la experiencia para cada una de las docentes. A continuación, presentamos las reflexiones atendiendo a los criterios de análisis que fueron parte de la guía de redacción.

Conocimientos en acción. El conocimiento tácito que hacen explícito al leer su propia crónica se deja ver en las producciones de las docentes. Este conocimiento hace referencia a la sabiduría de la práctica (Shulman, 2005) que se logra de la experiencia y los años de servicio. Tardif (2004) lo denomina saber experiencial:

Comencé la actividad de mi innovación didáctica pidiéndoles a los alumnos que se acomodaran en varias filas frente a mi escritorio. Esta estrategia la utilizo al menos una vez por semana pues a los niños les gusta mucho, y me lo solicitan, por lo que trato de incluir alguna actividad en la que utilice videos como apoyo para el aprendizaje. Son acciones que realizo casi de forma mecánica y que forman parte de mi rutina con ellos, pero veo que esta rutina funciona pues los alumnos saben lo que espero de ellos y esto les da seguridad. (Alicia)

Este tipo de reflexiones está anclado en la acción, se puede decir que son las razones o justificaciones que explican la actuación docente. Todas las reflexiones remiten al conocimiento tácito (Schön, 1992; Shulman, 2005) que está implícito en esas acciones y que expresa ese saber de experiencia. Las docentes pueden explicar muchas de las acciones que realizan, pero también usan ese saber para que la clase fluya como la tienen planeada.

Reflexión en y durante la acción. La reflexión que se produce en el momento mismo de la actuación pocas veces es explorada por los propios protagonistas que documentan su práctica y la analizan. Estas reflexiones remiten al pensamiento en acción, en términos de Schön (1992, 1998) se estaría hablando de las decisiones que se toman en y durante la acción. Las crónicas reflejan un pensamiento reflexivo en el momento mismo de la acción, que las propias docentes hacen explícito al revisar su actuación docente. Su pensamiento se mantiene activo y orienta la toma de decisiones para el logro de los propósitos de la sesión, como se puede percibir en las siguientes reflexiones.²³

El siguiente animal fue el pájaro, y *para mi sorpresa*, la mayoría opinó que nacía por la cola. Pensé que estarían más familiarizados con los nidos de pájaros al ser un animal que comúnmente pueden encontrar en su entorno, pero no, por *lo que colocamos en la clasificación que los pájaros nacían por la cola*. (Alicia)

Al momento de establecer esta actividad, *me surgió la duda* de si los alumnos comprenderían las preguntas que había elaborado, porque si bien sé que las preguntas son la parte más complicada en una investigación, porque si no son planteadas de la manera correcta, no se logra obtener la información que se está buscando, por esta razón me surgió la inquietud. (Claudia)

Al trabajar con una fotografía de su entorno *creí* que sería fácil para ellos recordar lo que hay en ese lugar más allá de la imagen, que podrían recordar

²³ El subrayado lo pongo para dar énfasis, en el original no se hace.

lo dinámico del lugar, los olores, los sonidos y las sensaciones que viven o han vivido allí, pero *me di cuenta* de que no fue así, pues comentaban que en la foto no había más seres vivos que los árboles y una persona, requerí apoyarlos preguntándoles sobre lo que han visto en ese lugar para que ellos pudieran considerar lo que hay más allá de la imagen presentada. (Perla)

Como se puede apreciar, las reflexiones que las docentes se hacen en y durante la acción tienen que ver con las expectativas con las que llegan a la clase. Ellas tienen planeada una secuencia y un tiempo, también esperan ciertas respuestas por parte de sus alumnos, de tal manera que estas tensiones entre la expectativa y los hechos mantienen su pensamiento reflexivo siempre en alerta.

Las reflexiones en y durante la acción muestran las distintas formas de entender e interactuar con los alumnos durante la clase. Claudia y Rita se preocupan por el tiempo y ambas hacen ajustes en la dinámica de la jornada para el logro de los propósitos de la actividad. Alicia y Perla se sorprenden de las respuestas que dan sus alumnos, que contrastan con lo que ellas esperaban. Será por eso que cada una de ellas toma una decisión diferente para el flujo de la clase, Alicia espera y Perla interviene; sin embargo, las dos lo hacen con la finalidad de lograr el propósito de la clase.

La reflexión que se genera en y durante la acción se identifica como un “acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente” (Contreras, 2011, p. 24), no hay reglas aplicables en estos casos, hay intuición (Atkinson y Claxton, 2002) en la toma de decisiones y la actuación docente; en términos de Perrenoud (2004), olfato y vista.

La pertinencia de las decisiones. Si bien las docentes van identificando y explicitando las decisiones que toman en el camino, también se detienen a reflexionar sobre su pertinencia. Este tipo de reflexiones nos refiere al pensamiento reflexivo como lo concibe Dewey (1989, p. 21): “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”.

Yo estoy consciente de que la respuesta que me están dando es incorrecta, pero pienso que debo controlar mi impulso por darles la respuesta y esperar a que ellos mismos lo descubran, por eso tomo la decisión de colocar el dibujo del animal donde ellos me indican. (Alicia)

Después de solicitar el material durante más de una semana, ya teníamos en el salón de clase algunas rosas y colorantes de los 7 niños que cumplieron con la actividad, pensé en hacer la actividad hasta el día lunes 4 de junio, pero las rosas que ya se tenían se secarían, por tal razón decidí que la actividad se llevaría a cabo el viernes 1, de esta manera se quedarían las rosas dos días durante el fin de semana, en donde se teñirían para el día lunes y entonces poder seguir el proceso de cierre de la actividad. (Claudia)

En cuanto a las decisiones que tomé, fueron resultado de la situación, por ejemplo, cuando el video se detenía un momento aproveché para explicitar algo que acabara de pasar en el video, durante la elaboración de los dibujos estuve acompañando a algunos de mis alumnos para animarlos a realizar la actividad y cuando me pidieron ayuda traté de darles ideas de cómo lo podrían hacer mejor. (Rita)

Preferí intervenir de esta manera y realizar junto con todo el grupo las dos primeras preguntas para que los estudiantes tomaran seguridad en su capacidad de responder, en lugar de dejarlos solos y que no contestaran nada. (Perla)

Las reflexiones de este tipo van mostrando la manera en que las docentes profundizan en la acción y se la toman en serio, considerando las consecuencias que tienen, o tendrán, las decisiones que toman. La actuación docente se confronta constantemente, explícita e implícitamente, con los propósitos de la clase y la planificación que se aplica. Estas tensiones son las que permiten a las docentes moverse con cierta flexibilidad, sin perder de vista el propósito final de la sesión de clase.

Documentar su práctica les permite tomar la distancia necesaria para

el análisis, y al mismo tiempo cumple una función metacognitiva de verse y reconocerse en ese actuar que es el suyo. Escribir en primera persona y reconocerse en la narrativa es parte de las transformaciones “hormiga” que van teniendo lugar en la práctica cotidiana de las docentes que participaron en el estudio, pero seguramente de muchos otros que se mantienen en el anonimato.

Reflexión sobre la acción. Este tipo de reflexión se caracteriza porque se hace “fuera del impulso de la acción” (Perrenoud, 2004, p. 35). Es retrospectiva y prospectiva a la vez. La revisión que se hace de la actuación docente permite hacer un balance de logros, dificultades y retos, y de manera simultánea va prefigurando la actuación futura que incorpore el aprendizaje de esa experiencia (Dewey, 2004).

Considero que mi planeación se quedó un poco corta al describir los cuestionamientos que debía realizar para lograr los objetivos, y me di cuenta de que, aunque sabía qué preguntar, sí es necesario tener los cuestionamientos plasmados con anterioridad para no andar improvisando, pues aunque puedes salir victorioso, también puedes olvidar cuestionar aspectos que tenías contemplados pero que en el momento por tiempo y otras distracciones terminas omitiendo. (Alicia)

Yo esperaba que se pintaran todas las rosas que los niños llevaron, porque yo vi un tutorial en donde se coloreaba la rosa completamente, por lo tanto, solicité los materiales que en el video se utilizaron, pero admito que debí de realizar el experimento para poder evitar algunos acontecimientos, por lo que únicamente seguí los pasos que se mencionaban en el tutorial. (Claudia)

Ahora pienso que debí bajar el video a la computadora y así evitar estas pausas, ya que sí fueron muy perjudiciales para mis objetivos, debido a que perdieron la concentración. (Rita)

Como se dijo al principio de este trabajo, utilizar la crónica como dispositivo para documentar la práctica, permite reconstruir la clase tan-

to en la secuencia didáctica como en la profesionalización de las docentes y el cambio educativo. Identificar nuevos caminos en la actuación docente, que se derivan de la propia experiencia y del significado subjetivo de la actuación, permite actualizar las rutinas docentes al incorporar nuevas estructuras de acción (Perrenoud, 2004) que se van experimentando en el hacer cotidiano de los docentes.

Escribir y analizar los propios escritos es un dispositivo que genera un reconocimiento intrínseco de la transformación educativa. La dificultad se visualiza como apertura (Contreras, 2011) para el cambio en situaciones concretas de trabajo en escenarios reales, lo que marca una diferencia importante con las propuestas de cambio educativo que vienen desde el exterior. Esta transformación “hormiga” impacta la práctica concreta, pero puede tener implicaciones para el cambio educativo debido a su potencial formativo en la profesionalización docente.

La relación entre lo planeado y lo realizado. La reflexión sobre la acción es la plataforma que antecede a la confrontación de lo planeado con lo realizado. Como se mencionó al principio, la actuación docente se guía por los propósitos de la sesión de clase, de tal forma que era de esperarse encontrar reflexiones que se orientaran en ese sentido:

La estrategia de los videos fue adecuada y funcionó perfecto para cumplir con el propósito de la actividad. Los alumnos lograron comprobar por ellos mismos sus ideas iniciales y corregir después los animales que habían clasificado mal, lo cual me ayudó a comprobar que la manera en que planteé la actividad fue acertada. (Alicia)

La clase que había planeado en tres momentos, la tuve que modificar, porque fue necesario adelantar la clase en donde los niños realizarían el experimento de teñir una rosa, porque esta actividad decidí que se realizaría un viernes, para que al transcurso de dos días, la flor a la que se le agregó colorante en el agua, lograra presentar un cambio radical en su color, de tal manera que decidí modificar esta actividad, el día lunes se abordaría la clase que ya tenía planeada. (Claudia)

En primer lugar la clase no resultó como la planifiqué, pues resultaron varios inconvenientes, como que el video se detuvo en algunas ocasiones provocando la distracción y desconcentración de los alumnos, también algunos términos que los alumnos desconocían, incluso algunos se sintieron incómodos con algunas imágenes, algo que no se me ocurrió pensar, también el hecho de que en verdad es mucha información y aunque los alumnos tienen conocimientos previos, aun así les fue difícil seguir el video y comprenderlo todo. Y por supuesto que ni siquiera vimos procesos químicos del metabolismo, sino más bien el proceso a grandes rasgos, de manera que aún faltó mucho por analizar en este tema. (Rita)

Probablemente mis expectativas de la clase fueron muy altas y cometí el error de asumir que ellos podrían resolver la actividad de forma independiente; sin embargo, aunque no fue así y requirieron mi intervención, se logró el propósito establecido. (Perla)

Muchas de las reflexiones tienen un sentido evaluativo de la actuación, cuando se confronta lo planeado con lo que se hizo. La documentación de la actuación reconstruye las actividades que efectivamente se hicieron durante la clase, siguiendo de alguna manera la secuencia didáctica que se tenía programada, pero al final, en esa visión de conjunto, las docentes siempre hacen una valoración de los logros. Es una valoración general que no tiene el potencial de reflexión que se identifica en los análisis vinculados con la actuación, esa visión general y de reflexión del todo, propicia valoraciones dicotómicas permeadas por la práctica prescriptiva de la docencia y el deber ser. Si bien es importante esta visión de conjunto, su riqueza estriba en los detalles en los que se sustenta la valoración final.

Emociones. La dimensión subjetiva de la narrativa permite a las docentes verse de manera completa, tanto como persona, como docente, con lo que hace, lo que piensa, lo que cree y lo que siente. Por muchos años se dijo que había que dejar los problemas y las emociones fuera del aula, pero las emociones siempre están presentes en lo que se hace, son

una forma de explorar ‘lo que me pasa con lo que pasa’ (Larrosa, 2003), como se expresa en los siguientes fragmentos:

Me gusta trabajar de esta manera pues ver a mis alumnos motivados e interesados por participar es muy importante para mí. Me hace sentir que estoy haciendo bien mi trabajo. (Alicia)

En este momento me sentí mal, porque creí que debí de haber hecho la actividad conforme los niños fueron llevando sus rosas, para no esperar tanto tiempo, aunque fuera dándose la actividad de manera más extensa. (Claudia)

Creo que en todo momento, durante las dos sesiones de cuarenta minutos que duró la secuencia, estuve presionada por el tiempo y pienso que, de no ser así, pude haber actuado de otra manera. (Rita)

Esto me hizo sentir decepcionada de mi actividad, al darme cuenta de la dificultad generalizada en el grupo para identificar el flujo de energía porque en la imagen no había un sol. (Perla)

Si bien los diarios pueden ser los dispositivos más adecuados para expresar emociones, la narrativa que relata una clase, como la crónica que hicieron las docentes, abre el espacio para expresar emociones. En un pasado muy reciente, no sólo se excluían las emociones en el aula de clase, también se excluían de todo escrito que pretendiera ser académico, pues éstos se tenían que apegar a ‘los hechos’. La perspectiva subjetiva de la narrativa no significa especulación, como se puede ver en los fragmentos anteriores, las emociones son claramente identificables y se ponen en situación, ese evento inesperado o sorpresivo genera una respuesta afectiva que se documenta y propicia un pensamiento reflexivo, que no se puede negar.

Desafíos para los procesos educativos

Hacer crónicas es una forma de singularizar la docencia (Alliaud y

Suárez, 2011), es decir, la forma como la vive cada una de las protagonistas que escriben sobre su propia práctica. En los desafíos educativos a los que se enfrentan las docentes, se vislumbra una transformación educativa desde el interior de la propia práctica. Escribir en primera persona es el medio que permite apropiarse de la singularidad de su práctica, así como de asumir el compromiso y las consecuencias que tienen sus acciones, es decir, los resultados que se obtienen de las actividades que se planifican y la manera de cómo se van llevando a la práctica, atendiendo también a la singularidad del grupo con el que se trabaja.

El propósito de incorporar innovaciones en el aula se hace también de una manera singular que no sigue fórmulas, son la experiencia y el saber docente las herramientas con las que cuentan las docentes para el diseño de una secuencia didáctica y su aplicación. Las situaciones únicas e inciertas (Schön, 1998) que dialogan con situaciones similares es lo que permite ir creando ese repertorio de actuación. El pensamiento siempre activo de las docentes es el faro que marca el rumbo que ha de seguir el trabajo con los alumnos. En todos los casos se observa una planificación detallada de la sesión, pero una aplicación flexible que atiende las necesidades del grupo y el logro de los propósitos educativos. Ese es un gran desafío, planificar sí, pero aplicar con flexibilidad.

La crónica es un texto auténtico que relata los sucesos de la clase, así como la valoración que las propias docentes hacen de su actuación. La honestidad es el gran desafío de estos textos que muestran, quizá, una práctica que no se quiere mostrar porque no es la actuación esperada, pero en el tema de las transformaciones educativas, el punto de partida es el cambio y ellas identifican con claridad qué es lo que tendrían que hacer en una situación futura, es decir, aprenden de la experiencia (Dewey, 2004) porque son capaces de reconocer esas epifanías que dejaron su huella.

En las reflexiones, las docentes poco a poco se van separando de la clase, es decir, van pasando del relato anecdótico a la construcción de conocimiento que se desprende de la acción. Aquí el desafío es vincu-

lar ese pensamiento reflexivo con el conocimiento acumulado sobre la docencia, la pedagogía, la didáctica y demás disciplinas, es decir, contextualizar la práctica singular en el acervo de la producción de conocimiento sobre la educación y sus posibilidades de transformación. Teorizar sobre la práctica es un gran desafío, pero se teoriza sobre una práctica concreta, no sobre la teoría en sí misma. En los posgrados profesionalizantes se revisa la teoría desde esta perspectiva, el reto es partir de lo anecdótico, pero no es lo ideal quedarse anclados en ese nivel.

Así como el ‘objeto’ sobre el que trabajan los procedimientos de formación a través de las historias de vida no es ‘la vida’, sino las construcciones narrativas elaboradas, a través del habla o la escritura, por los participantes del grupo de formación cuando son invitados a ‘contar’ su vida (Delory-Momberger, 2009, p. 101); la crónica no es la clase, pero sí es una construcción y reconstrucción de un proceso educativo contado desde la intimidad del que la escribe, la recrea, la comparte y reflexiona sobre ella. Como menciona Contreras “analizar, significar y concluir por sí mismo para su propia experiencia” (2011, p. 23). Una clase que no se narra pasa al olvido, una narrativa escrita es traer a cuenta la vida para volver a vivirla cuando se lee.

Uno de los grandes desafíos que tienen los procesos de formación en los posgrados, y su potencial para la transformación educativa, es la participación en colectivos docentes para formar nodos (Dávila, Argñani, Suárez, 2019) que reflexionen sobre su práctica y aprendan en el trabajo con otros. Los docentes que estudian un posgrado, por lo general regresan a una escuela en la que realizan un trabajo en solitario y no logran compaginar la ruta de mejora que ha establecido el colectivo docente, el desafío es no trabajar doble y vincular los posgrados con las actividades cotidianas que realizan los docentes.

Adicionalmente a los desafíos presentados, las docentes documentaron algunas dificultades para hacer la crónica. Hay que decir que se hace en el contexto del posgrado que cursan. Siempre tienen presente que hay que documentar la experiencia y se tienen que recolectar ‘evidencias’ del trabajo con los alumnos. Atender a los alumnos en la aplicación de

la innovación y, además, hacer el levantamiento para reconstruir la clase por medio de una crónica, representó un gran desafío para las docentes, pero lo lograron por la atención que le prestan y la dedicación posterior en la redacción de la narrativa. De ninguna manera se piensa que ésta tiene que ser una práctica cotidiana para todos los docentes, pero sí una práctica que se tendría que hacer con cierta regularidad debido al sentido formativo que representa para las o los protagonistas, revisar detalladamente la práctica de aula que se ha documentado.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Suárez, D.H. (2011) (Coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires-CLACSO.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). (Eds.). *El profesor intuitivo*. Barcelona, España: Octaedro.
- Bénard, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-El Colegio de San Luis.
- Blanco, M. (2017). Investigación Narrativa y Autoetnografía: Semejanzas y Diferencias. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 66-80.
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Muralla.
- Coll, C. (2019). Prólogo. En Frida Díaz Barriga. *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa* (pp. 3-11), Ciudad de México, México: sm.
- Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En Alliaud, A. y Suárez, D.H. (2011) (Coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires-clacso.
- Dávila, P., Argnani, A. y Suárez, D. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimien-

- to para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.3), 141-158.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires-clacso.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- _____. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Díaz-Barriga, F., Rigo, M. A. y Hernández, G. (2012). *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. Ciudad de México, México: unam.
- García, A. P. (1997). La Instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente. En Campechano, J., García, A.P., Minakata, A., Sañudo, L.E. *En torno a la Intervención de la Práctica Educativa* (pp. 37-77). Guadalajara, México: Gobierno del Estado/uned.
- García, A. P. (2010). Hacer crónicas para reconstruir las sesiones de clase. *REVISTAByC*, 1 (1), 10-19.
- García, A.P. (2016). El significado multiforme de la orientación profesional en los estudios de posgrado. Distintas capas de experiencia. En Corona, S. (Coord.). *Diálogos educativos dentro y fuera del aula* (pp. 131-150). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Imbernón, F. (2005) (Coord.). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Lacuaeva, A. (2008). *Ciencia y tecnología en la escuela*. Reforma Integral de la Educación Básica. Secundaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lyons, N. (1999): *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Martin-Kniep, G.O. (2007). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Díada.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Sanjurjo, L. (2009) (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- ____ (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa, L. (2011). Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. *Pálido punto de luz. Claroscuros en la educación*, (12), 1-11.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Anexo 1. Ejemplo de crónica

Alicia. Nivel preescolar

Actividad que se realiza: se titula “¿Qué otros seres vivos nacen y se reproducen igual que los hamsters?”. Corresponde a la sesión 9 en la planeación de la secuencia didáctica de la innovación educativa.

Propósito de la actividad: que los alumnos conozcan la forma en que nacen algunos animales, comparando con lo que habían observado sobre la reproducción y el nacimiento de los hamsters en las sesiones anteriores.

Día y hora: miércoles 7 de junio a las 9:30 a.m. y duró alrededor de 45 minutos.

Nivel educativo y número de alumnos: el grupo está conformado por 20 alumnos de segundo grado de preescolar, de los cuales 14 son mujeres y 6 son hombres. El día de hoy asistieron 16 del total del grupo.

Material preparado con anterioridad: un cartel y las imágenes para la clasificación.

Crónica de la sesión de clase

Antes de comenzar: los alumnos realizaron la actividad de escritura correspondiente a la ruta de mejora que se realiza todos los miércoles al iniciar la mañana.

Organización del grupo para la clase: comencé la actividad de mi innovación didáctica pidiéndoles a los alumnos que se acomodaran en varias filas frente a mi escritorio como usualmente lo hacen cuando les muestro algún video.

Secuencia de actividades

Una vez acomodados, comencé cuestionándolos sobre lo que había-

mos observado y aprendido sobre la reproducción y el nacimiento de los hamsters durante los últimos días. Les cuestioné qué había sucedido entre ellos, y casi en unísono respondieron “¡tuvieron hijos!”. El último cuestionamiento fue si recordaban cómo habían nacido las crías y en esta ocasión la mayoría exclamó que por la cola.

Para continuar, les dije que tenía imágenes de algunos animales que quería clasificar según la forma en que nacían pero que no sabía cómo hacerlo y que ocupaba su ayuda. Les mostré la primera imagen que era una jirafa, les dije si creían que nacía igual o diferente que los hamsters. Para este primer animal la mayoría dijo que por la cola igual que los hamsters, por lo que Xóchitl pasó a colocar en la cartulina pegada en el pizarrón el dibujo del animal del lado que indicaba esto. El siguiente animal fue el cocodrilo, la mayoría opinó que nacía del huevo. Después vimos el perro, en este animal todos opinaron que por la cola. El siguiente fue el caballo, de igual forma todos expresaron que por la cola. Luego la tortuga, en este caso la mayoría dijo que el huevo. El siguiente animal fue el pájaro, y para mi sorpresa, la mayoría opinó que nacía por la cola. El último fue el delfín, este animal fue el más reñido y como casi fue mitad y mitad, decidimos ponerlo en medio de la clasificación.

Lo siguiente que hice fue decirles a los niños que les mostraría videos para ver el nacimiento de los animales y saber si los habíamos clasificado correctamente. El primer video que les mostré fue el de la jirafa. Todos se mostraron muy atentos e impresionados por lo que veían. Después de observar cada video les cuestionaba qué había pasado, qué habían observado, si era como lo imaginaban, y los alumnos expresaban sus ideas asombrados de lo que acababan de ver. Para esta actividad no hubo productos individuales de los alumnos, sólo la clasificación grupal realizada al inicio y rectificada al final.

Para concluir la actividad y reafirmar los aprendizajes sólo cuestioné a los alumnos a modo de cierre: “¿cómo es que se forman los bebés o crías de los animales?, ¿quién carga con las crías?, ¿los machos pueden dar a luz?, ¿cómo nace X animal?, ¿por dónde nacen?”, etcétera.

Una mirada a la formación docente desde la intersubjetividad y la apertura como experiencia particular del profesor

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE²⁴

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO²⁵

Introducción

Las últimas reformas educativas de la educación básica en México, que tuvieron lugar en los años 2013 y 2019, reactivan la figura del docente como protagonista en la concreción del modelo educativo que requiere la reorganización del sistema educativo y de sus políticas públicas. Así se plasma en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017). La narrativa de los nuevos enfoques pedagógicos lleva implícito necesariamente el discurso de un docente disruptivo pero creativo, divergente pero propositivo, de cómo mejorar la tarea cotidiana en el aula. Históricamente, el docente ha sido el mediador para desarrollar capacidades intelectuales, éticas, sociales, cívicas y culturales en las niñas, niños y jóvenes, a través de una serie de acciones intencionadas en el salón de clases (Cárdenas,

²⁴ Doctora en Educación por la UdeG. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Perfil PRODEP. Profesora e investigadora del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación es: Subjetividad de jóvenes y adolescentes en contextos socioeducativos

²⁵ Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Perfil PRODEP. Profesor investigador Titular “C” en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Línea de investigación: Filosofía de la educación.

2004) y para ello se le han exigido ciertas cualidades y atributos, las cuales cultiva en un proceso formativo (UNESCO, 2015).

En estos momentos, “es indispensable fortalecer la condición profesional de los docentes en servicio, y construir una formación inicial que garantice el buen desempeño de quienes se incorporen al magisterio” (sep, 2017, p. 127). Este *performance* narrativo requiere ser reformulado desde diferentes perspectivas, sustrayéndose de todo discurso esencialista, ingenuo y apriorístico sobre lo que entraña la formación de los docentes, para proyectar una reflexión que recupere la memoria y la experiencia particular de cada profesora y profesor.

Lo anterior significa que, previo a definir procesos formativos para el profesorado en general, debemos pensar primero en la singularidad de cada docente de cultivar esta o aquella capacidad. En este sentido, podemos señalar que la formación se comprende desde dos perspectivas: 1) particular, que responde a los móviles del agente, de cultivar sus propios atributos y capacidades, 2) grupal, donde el agente se asume como perteneciente a una comunidad que comparte, desde un punto de vista kuhniano, creencias, valores y formas de concebir el quehacer docente, y define las mejores prácticas para atenderlo en contextos situados.

Los procesos formativos para los docentes, en lo general esgrimen argumentos válidos con un sustento ontológico, epistemológico y pedagógico importante; sin embargo, falta acentuar el proceso formativo atendiendo a la singularidad docente, partiendo de su finitud como agente que debe estar abierto a cultivar sus capacidades y atributos de manera permanente, como un proceso de formación continua de su *ethos*, porque estamos convencidos de que, en los procesos formativos, hay que concebir al docente como un ente finito singular, situado en un contexto particular, sin dejar de verlo nunca como parte de una comunidad.

Diferentes disciplinas presentan en sus *corpus* teóricos conceptos heurísticos que pueden ser fecundos en otros campos, sobre todo cuando se encuentran estrechamente interrelacionados, como es el caso de la filosofía y la educación. Así, en el ánimo de dimensionar lo que entraña la formación docente, quizá convenga enfocar algunas reflexiones sobre

este concepto guiándonos por el término *Bildung*²⁶ de Gadamer. La pretensión en este breve escrito es pensar la formación docente desde una perspectiva menos instrumentalista, y filtrarla a la luz del concepto gadameriano que, junto con otras miradas, enriquezca el término formación, y esto nos ayude a construir una *episteme* sobre el significado y las implicaciones de la formación docente, en el contexto de los debates actuales sobre el papel del profesorado en la educación, dentro del marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

El análisis que se realiza en este capítulo sigue el camino del HEURÍSTICO, una búsqueda que discurre, recrea, descubre, y que de, acuerdo con Fullat, “significa hallar, encontrar, descubrir y también discurrir, imaginar, inventar, conseguir algo, obtener. Heurística es el trabajo que procura hacerse con algo, con algún dato o cosa finalmente dada” (2011, p. 67). Así que este periplo se detiene a dilucidar conceptos e ideas para lograr el propósito trazado, siguiendo el camino de la elucidación analítica expresada en apartados; en esos itinerarios se recuperan narrativas de docentes que, en su trayecto formativo, relatan experiencias, las cuales se han seleccionado intencionalmente para mostrar el vivir formativo desde la particularidad situada de algunos profesores.²⁷

En cierto modo, la formación docente es una experiencia particular, un padecer, en términos de Mélich (2002), que nadie puede revelarnos, por eso la experiencia de cada profesor es fundamental para buscar y proponer su propio proyecto formativo, porque tomar una decisión en

²⁶ Formación es la palabra que utilizan los traductores de la obra *Verdad y Método* Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito del concepto alemán *Bildung*.

²⁷ Las narrativas seleccionadas fueron tomadas de entrevistas realizadas con docentes de diversas instituciones a partir de sus experiencias de formación. Dado que el sentido de mostrarlas tiene una función heurística, no consideramos conveniente ofrecer datos particulares de los informantes, porque dichas narrativas tienen un carácter ilustrativo en tanto permiten mayor claridad y comprensión del análisis. En este sentido tienen una función ejemplificante y se presentan señalando el número de entrevista de la siguiente manera: Entrevista docente, 1,2,3... según corresponda.

esa dirección implica llevar a cabo una reflexión sobre sí mismo. La formación es ante todo *un proceso*. Y cabe decir que es exclusivo del ser humano “la formación designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2012, p. 39).

El acto formativo es parte de todo individuo y se da en todo momento de la vida de una persona, quien se encuentra inmersa en una constante relación con otras personas, por esta razón el contexto va determinando el propio proceso formativo. Sin embargo, éste debe obedecer a una voluntad de carácter individual; Hegel, siguiendo a Kant, pone el proceso formativo dentro de la categoría de “el cuidado de sí mismo” (Hegel, 1984). No se niega que la tarea docente se encuentre en relación con la experiencia de los pares y que su formación como ser social-individual dependa en gran medida de estas relaciones; se trata de concebir al docente en su singularidad para analizar una de sus tantas características, referidas a su proceso formativo. Este proceso de aislar a un docente de los demás, es meramente especulativo y tiene la ventaja de permitirnos analizar la parte antes que el todo, pues en verdad no existe persona que se forme de manera aislada. Eventualmente, se tendrá que explicitar el modo en que el concepto de formación se entiende tanto en un agente particular, como en una comunidad, por ende, el propósito de este capítulo sigue dos caminos: dilucidar y explicitar el concepto de formación de la mano de pensadores que han abierto la reflexión encarnándola en la acción práctica de los docentes, la cual recuperamos desde su propia narrativa y analizamos a la luz de los conceptos formación, dialogicidad, escucha, comprensión.

El término *Bildung*

En la obra de Gadamer, el término *Bildung* es parte fundamental de las ciencias del espíritu, con otros conceptos como el *sensus communis*, la *capacidad de juicio y el gusto*. En alemán, como ya mencionamos, la palabra *Bildung* se puede utilizar para designar dos cosas: a) la cultura que incorpora un individuo y que proviene de su propio entorno; b) el proceso

mediante el cual se internaliza esa cultura. El concepto *Bildung* no tiene una traducción precisa al español. Su equivalente latino es *formatio* y en inglés se suele traducir como *formation*. De ahí el uso del concepto *Bildung* como *formación*. La exposición del concepto formación se encuentra en la obra *Verdad y Método* bajo el subtema *conceptos básicos del humanismo*. Según Gadamer, el concepto formación es uno de los productos intelectuales más representativos que surgen en el movimiento intelectual e histórico denominado romanticismo, específicamente del romanticismo alemán que nació a finales del siglo XVIII y perduró prácticamente todo el siglo XIX.

La idea planteada por el concepto de formación podría parecer como de poco interés o de cierta manera tácita con respecto al conocimiento del ser humano, pero a decir de Gadamer, “conceptos que nos resultan tan familiares y naturales... ocultan en sí un ingente potencial de desvelamiento histórico” (2012, p. 38). De manera que el análisis hermenéutico que hace Gadamer, se centra en cuestionar y explicar los diferentes contenidos de dicho concepto, así como su evolución para poder elaborar una argumentación sólida acerca de por qué la formación representa en parte el verdadero sentido de las ciencias humanas: “la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39). Esta connotación comienza a concebirse a partir de Kant y parece encontrar su culminación en Herder, no sin antes haber pasado por el importante filtro de Hegel. Cabe llamar la atención sobre esta definición en el aspecto de que concibe la idea de *dar forma o formar*. Esta definición no nos habla de *dar forma* a ningún objeto material, sino que habla de dar forma a *las capacidades naturales del ser humano*.

La idea *formar o dar forma* se expresa al llevar a cabo una acción sutil, o de carácter delicado, que acaece sobre un objeto previamente dado. Cuando se dice *dar forma* nos parece que es más normal que se piense que el objeto al cual se le da forma es un objeto necesariamente mate-

rial. Empero, la definición de formación que nos ocupa atañe a objetos no materiales, no se trata pues de la forma de una escultura.

Lo que queremos decir con el ejemplo antes explicado, es que, así como se *da forma* a lo material, se puede dar forma a las capacidades no materiales; en este sentido se habla de formación. Quizá convenga, llegado este punto, aclarar un poco la idea de capacidades naturales, ¿qué es eso que nos hace pertenecer a todos al mismo conjunto de seres humanos?. Es evidente que deben existir similitudes entre personas, éstas son las capacidades naturales. Lo que intenta expresar esta idea de formación es que las capacidades naturales existen y se pueden desarrollar. El *dar forma* es desarrollar las capacidades naturales pertenecientes a la psique del individuo.

Por otro lado, llamemos la atención sobre la manera en que Kant presenta su definición, pues dice que el ser humano *da forma* a sus capacidades naturales. Ello implicaría decir que el ser humano *se da la forma a sí mismo*, esto indica autonomía y es una característica propia del concepto formación. Es decir, el concepto formación incluye en su contenido la cualidad de ser: 1) propio del ser humano y, 2) la de ser desarrollada por la propia voluntad de éste. Esto significa que el sujeto es consciente de su propio proceso de culturización y desarrollo (entendiendo por esto la cualidad del ser humano de apropiarse del conocimiento propio de su entorno) y, dado que este desarrollo es autónomo y beneficioso para la subsistencia espiritual del ser humano, es por lo tanto su deber preocuparse por éste. Por ejemplo, el proceso de formación se ve, en primera instancia, en una persona que es consciente de que existen cosas que de hecho no conoce; esto demostraría cierta capacidad de abstracción al percatarse del carácter incierto, así como de la infinitud del verdadero conocimiento.

Así pues, el fin de la formación se podría esbozar como la humanización de la persona, entendiendo por ésta el desarrollo máximo del conjunto de las capacidades naturales de todo hombre de manera libre y autónoma, y no determinada por un ideal de divinización, en beneficio de toda persona.

El proceso de formación presenta un carácter curioso, pues una vez eliminada la idea de que este concepto implique una finalidad, no queda más que demostrar que la formación es un medio y un proceso, pero un proceso sin fin, ¿qué clase de medio de desarrollo es éste que no tiene fin?. El concepto de formación designa precisamente el desarrollo del ser humano en sus capacidades naturales no biológicas, sino cognitivas.

Las capacidades que se desarrollan mediante el proceso formativo no son tangibles físicamente, sólo su manifestación en actividades prácticas es perenne, por ejemplo, los valores morales. A decir de Gadamer:

Y frente a la palabra y la cosa “objetivo de la formación”, habrá de mantenerse toda la desconfianza que recaba una formación secundaria de este tipo. La formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador. Precisamente en esto, el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas, del que por otra parte deriva. Cultivo de una disposición es desarrollo de algo dado, de modo que el ejercicio y cura de la misma es un simple medio para el fin (2012, p. 40).

De modo que formación designa sólo el desarrollo, sin pretender un objetivo, pues acerca de una finalidad no se puede decir nada, dado que la capacidad total del ser humano es desconocida. En este argumento se sostiene la idea de que la formación propicia el desarrollo de habilidades que pueden repercutir de una misma manera en todos los seres humanos. Es decir, si aceptamos la premisa de que todas las personas son capaces de desarrollar capacidades naturales tales como sentimientos y emociones, entonces el desarrollo de las capacidades sería como el fin de la formación. Es más adecuado ver la formación como un elemento de utilidad para el desarrollo, como un medio, pero un medio que no presenta una finalidad en sí misma, que no sea la conciencia de lo abstracto y con ello la conciencia de lo moral y lo estético, o bien de lo bueno, lo malo, lo bello y lo feo.

La formación docente situada

El docente no es un profesional que se encuentre plenamente formado, a pesar de que sus estudios de formación inicial culminan de manera inevitable. Esto significa que las capacidades de abstracción y sensibilidad están sujetas a desarrollarse durante todo el ejercicio profesional. El docente necesita seguir su formación tomando en cuenta las condiciones de su contexto y sus circunstancias; necesita formarse en la lengua de una comunidad, en las tradiciones, los saberes, la cultura y la convivencia, convirtiendo su vocación en un ejercicio de reflexión espiritual, de apertura a distintas posibles formas de conocimiento, que va más allá de la mera percepción. Sin embargo, durante este ejercicio reflexivo, el docente abandona su perspectiva individual cuando interacciona con otros pares, porque descubre su capacidad de comprender distintos puntos de vista sobre la práctica docente. Si nos atenemos a los puntos de vista de Gadamer, los profesores estarían cultivando su ser espiritual general dejando de lado la particularidad.

La generalidad y la particularidad no son entendidas aquí como referentes a un concepto. No se trata de una generalidad y particularidad lógica, más bien se refiere a una capacidad de apertura a distintas formas posibles de conocimiento, que va más allá de la mera percepción. Una vez percatado el sujeto de la generalidad, se mueve dentro de éste su elemento, es decir, el sujeto se concibe a sí mismo como una conciencia en movimiento y a la vez en formación.

Dicha conciencia, apegándonos a la filosofía de Hegel, pasa por un repetitivo proceso de enajenación, el cual lo podemos entender como la parte necesaria del movimiento dialéctico de la conciencia para poder retornar a sí misma. Este retorno de la conciencia a sí misma representa un aspecto básico de la formación, y es, junto con el ascenso a la generalidad, la esencia de lo que la formación es: “reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (Gadamer, 2012, p. 43).

Aquí las ideas de Gadamer nos remiten al concepto de tacto y al de memoria. La idea que Gadamer propone es que, lo que logra concebir este tacto y esta sensibilidad en el sujeto, es un proceso de formación, y no que dicho proceso corresponde a la memoria. De hecho, la memoria tampoco es una capacidad de privilegio, sino que también tiene que ser formada.

El argumento de Gadamer es que la memoria no recuerda hechos fortuitos ni tampoco todos los hechos del pasado. La memoria sólo recuerda lo que el sujeto elige recordar. Esta capacidad de discriminación de recuerdos sólo es adquirida mediante la formación de la memoria.

El que emplea su memoria como una mera habilidad... sigue sin tener aquello que le es más propio. La memoria tiene que ser formada, pues memoria no es memoria en general y para todo. Se tiene memoria para unas cosas, para otras no, y se quiere guardar en la memoria unas cosas, mientras se prefiere excluir otras (Gadamer, 2012, p.45).

Por su parte, tacto, en el sentido que Helmholtz le da, referido por Gadamer, tiene un carácter ético, que pertenece más al trato cotidiano. De este modo el tacto es una afección de las personas, pero según Gadamer, “las ciencias del espíritu también hacen función del tacto, entendido como una manera de conocer o una manera de ser” (2012, p.46). Esto quiere decir simplemente que las ciencias del espíritu mantienen cierto cuidado en cuanto a su objeto de investigación, mantienen la cualidad de escoger cierto tipo de conocimiento y observarlo de manera particular, y dado este carácter de la formación en dichas ciencias, se encuentra para el sujeto la capacidad de desarrollar tacto, por lo que Gadamer plantea que, lo que Helmholtz llama tacto, está sujeto a la formación. Antes que nada, es cualidad de las ciencias del espíritu, y se desarrolla a partir de, por ejemplo, la formación estética e histórica.

El punto importante en esta disquisición entre el tacto y la memoria como caracteres que tienen que ser formados, es que no representan una

mera capacidad o cualidad de ciertos comportamientos humanos, sino que son producto del “ser en cuanto devenido” (Gadamer, 2012, p.46). ¿Qué se quiere decir con esto?, que el desarrollo de estas habilidades es natural al ser, y que se dará en el devenir del ser. Es decir, dichas cualidades son propias del hombre, pero se darán en cuanto que éste las desarrolle mediante un proceso. Formación es, para Gadamer, la característica esencial de las ciencias humanas, es el aporte que los conocimientos que estas ciencias proporcionan a las personas.

La formación situada del docente nos remite a la comprensión de la llamada *vida cotidiana*, la cual: “se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí” (Mélích, 1994, p. 69). La vida cotidiana o cotidianidad implica el concepto de mundo de vida (*Lebenswelt*) que, de acuerdo con el último Husserl, el de la conferencia de 1935, *La filosofía en la crisis de la humanidad europea* (publicada en edición al castellano en 1992), aclara que el interés de las ciencias del espíritu es precisamente la vida, el obrar de las personas y en consecuencia, sus creaciones. Así, la vida o mundo de vida se entiende no en el sentido biológico, sino como vida creadora de cultura, “un vivir, obrar, crear espirituales: con todos los fines, intereses, preocupaciones y esfuerzos, con los objetivos, las instituciones, las organizaciones” (Husserl, 1992, p. 82).

El mundo de vida es el mundo de la cotidianidad, que se da en un horizonte espacio-temporal en el cual discurren las vivencias, pensamientos, acciones, en el orden espontáneo o irreflexivo. Es el mundo del actuar y no del pensar, el mundo de primera mano, el originario, el del simple vivir de nuestra actitud natural, llamado también el horizonte originario. Desde esta mirada, la formación situada del docente remite a horizontes de mundo que son irrepetibles, inciertos, impredecibles e intransferibles. Convendría afrontar la incertidumbre como *conditio sine qua non* de las prácticas docentes y promover una reflexión situada de cada experiencia reconociendo la cotidianidad como el horizonte originario de dicha experiencia.

A pesar del perspectivismo y del relativismo del horizonte de vida, situada en contextos intersubjetivos, ésta puede ser comunicada a través del lenguaje, ya que para Gadamer:

El lenguaje es en realidad la única palabra cuya virtualidad nos abre la posibilidad incesante de seguir hablando y conversando y la libertad de decirse y dejarse decir. El lenguaje no es una convencionalidad reelaborada ni el lastre de los esquemas previos que nos aplastan, sino la fuerza generativa y creadora, capaz de fluidificar una y otra vez ese material (2002, p. 201).

Es por el lenguaje como la experiencia situada de la formación se muestra a otros, es lenguaje y a la vez es pensamiento, puesto que pensar significa pensarse: “Y pensarse algo significa decirse algo” (Gadamer, 2002, p. 196). Para comprender esta tesis, Gadamer recurre a la imagen que desarrolla Aristóteles cuando señaló el camino de toda experiencia para llegar al concepto y a lo universal a través de un cúmulo de experiencias que luego, en el plano vivencial, se reconocen como idénticas. Si bien los aprendizajes situados son vivencias que se dan en horizontes de mundo, estas vivencias se dan en comunidad y con los otros, por tanto, no se quedan en un plano solipsista o individual, sino que se comunican a través del lenguaje al reconocerse como experiencias intersubjetivas, puesto que “lo que nos ocurre en el lenguaje, nos ocurre también en la orientación vital: estamos familiarizados con el mundo preformado y convencional” (Gadamer, 2002, p. 197), porque la práctica de un educador no es solamente lo que se ve, sino lo implícito e intangible, producto de un horizonte vital. Al respecto Toscano ha señalado:

Afirmaríamos que la práctica es no sólo *lo que se ve*, sino también lo que hay detrás de *lo que no se ve*, o lo que es lo mismo, que nuestros actos como profesionales están guiados y justificados por un conjunto de ideas, creencias, concepciones, del tipo: “a los alumnos hay que formarlos para...”, “hay que trabajar estos contenidos porque...”, “la mejor manera de enseñar es...”, “el

tiempo y el espacio lo organizo así porque...”, “conocer consiste en...”, “la escuela debe servir para...” (1994, p.76).

Este horizonte vital, conformado por creencias y concepciones, todas ellas heredadas del mundo de la cultura docente y escolar, se ponen en tensión cuando el propio profesor las cuestiona desde la autorreflexión y el análisis propios, por eso, transformar la práctica no es un asunto técnico centrado sólo en cambiar las formas de hacer o de practicar, sino que fundamentalmente es un cambio de actitudes, de creencias y de concepciones: un cambio del propio docente y, en consecuencia, de su pensar y de su actuar.

Por eso, Gadamer dará un peso importante al lenguaje, porque éste es una experiencia que conduce a evidenciar lo que la cotidianidad ya no es capaz de mostrar al estar inmersa de mundo. Para ello, reconoce que los horizontes de mundo son situados, pero las vivencias son intersubjetivas en el sentido de ser identificadas como idénticas aún en su diversidad y su particularidad, ¿cómo se podría explicar ese reconocimiento de la identidad?. La respuesta es que en el mundo hay intersubjetividad, esto es, hay un otro que comparte el horizonte situado y, por tanto, un mundo común. En dicho horizonte las relaciones de otredad o alteridad tienen un peso importante.

Gadamer señaló que el encuentro con el *otro* se puede concebir de tres maneras: el *otro* como instrumento, el *otro* como *analogon* y el *otro* como apertura. En la primera connotación, el otro como instrumento, se plantea una relación previsible, donde el *otro* es instrumento para mí al estar en disposición de mis propios fines. El ejemplo lo podemos ver en la imagen de *El camarero* de la obra teatral *A puerta cerrada* de Sartre (1984), personaje que se asume como un instrumento para los fines de un otro, sin voluntad, sin un sentido de vida, sin un cuestionamiento de sí o un proyecto particular que no sea el servir y responder desde convenciones prestablecidas e inamovibles. En esta perspectiva no hay lugar para el sujeto moral porque no hay responsabilidad ni interacción ética. El *otro* visto como *analogon* se distingue como persona,

como distinto del tú, al cual refiere, pero desde su propia posición; no es un tú encarnado en un tiempo o espacio inmediato, sino mediado por una otredad reflexiva. Algunas posiciones (v.gr. Zubiri, 1986) han señalado que este otro como *analogon* es un reducto del trascendentalismo husserliano, o un problema de la ortodoxia fenomenológica (el otro es puesto por un yo trascendental). En palabras del propio Husserl: “el otro, según su sentido constituido, remite a mí mismo. El otro es un reflejo de mí mismo y, sin embargo, no es estrictamente reflejo; es un *analogon* de mí mismo y, sin embargo, no es un *analogon* en sentido habitual (1986, p. 229).

En el intento de romper con este trascendentalismo que liga al otro con una entidad ideal, Gadamer propone la noción de un *otro* encarnado en un contexto, en una situación, en un espacio y tiempo finito, el otro es apertura: hay que hacer hablar al otro para así dejarse hablar por el otro, en un acto comprensivo que no significa someter al otro o hacerlo a mi modo, sino darle la palabra para de ahí mostrar la propia desde un acto de interpelación: “la apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí” (Gadamer, 2001, p.343).

En la formación de los docentes, esa otredad referida desde la apertura, conlleva a dimensionar el papel del acompañamiento situado, donde el diálogo sobre la experiencia particular del docente cobra relevancia por encima de los determinismos de la planificación o de lo esperado de antemano, lo que conduce a concebir la formación no desde la imposición de un código prescrito, ni desde la lógica de una burocratización de las tareas, ni desde una teoría determinada, sino desde la comunicación vista como apertura, como un dejarse revelar en la palabra para mostrar la experiencia desde la vivencia. El acto comunicativo en la formación revela una vivencia particular del formador.

En esos actos comunicativos es importante destacar al otro, no como instrumento que sólo cumple mandatos o ejecuta las disposiciones provenientes de los programas educativos, ni como un *analogon* donde el

sujeto en formación es un docente ideal referido desde las políticas educativas u otros dispositivos mediáticos, sino como un sujeto encarnado en un espacio finito, en un contexto situado: su aula, sus alumnos y la propia comunidad, desde un horizonte de sentido.

Las preguntas que podrían orientar una formación situada son: ¿cómo construye el docente su práctica desde la configuración de estas dimensiones, de estos espacios, de esas realidades?, ¿cómo le imprime un sentido particular desde su mismidad, sus valores, sus atributos, sus preferencias, sus inclinaciones y su propia idiosincrasia?, ¿por qué a pesar del sentido situado de la práctica es posible encontrar elementos en común, asuntos que compartimos reconociendo la insoslayable particularidad de los contextos?

Lo que permite ese encuentro, esa posibilidad intersubjetiva, es lo que Gadamer llamó la comprensión, la cual no es un método en el sentido moderno ilustrado, sino que es un acto, un desplazarse uno mismo al otro, donde el yo y el tú se vinculan en un horizonte común en continua mediación, un nosotros, por tanto. Gadamer ha dicho al respecto: “esto es lo que tiene que hacerse oír en la teoría hermenéutica, demasiado dominada hasta ahora por la idea de un procedimiento, de un método” (2001, p.360).

Así, la formación para Gadamer implica un acto comprensivo que conlleva la comunicación o un desvelar la palabra para mostrar con ello la experiencia de yo y del otro en la vivencia intersubjetiva, mediada por el lenguaje como acto comunicativo de fusión de horizontes, de comunidad, de intersubjetividad y de encuentro.

Veamos algunas narrativas de docentes en formación que realizan sus prácticas profesionales en escuelas de educación básica y, en ese trayecto, son apoyados por profesores en servicio que reciben la encomienda de ser tutores que apoyen y orienten su formación; en relación con lo que esperan de ellos, los docentes en formación expresan estas vivencias:

Considero que lo más importante en mi formación es la empatía. Porque me da confianza a la hora de realizar mis prácticas, a la hora de expresarme

frente al grupo, en el momento en que a lo mejor yo tengo una dificultad y se la quiero compartir al maestro, si no me da como la confianza, si no hay esa comunicación quizá no se la diga. Quizá se me dificultó algo y por esa falta de comunicación no logré aprender de su experiencia. (Entrevista docente 1)

Que sepa transmitir eso que él sabe, que lo sepa transmitir hacia nosotros porque no sé, quizá no estamos a veces en el mismo nivel que el tutor y habrá cosas que no comprendamos, entonces, siento que también el maestro debe ponerse al nivel de los alumnos para poder explicar y llegar juntos a una mejor comprensión. (Entrevista docente 2)

Y nuevamente el papel de la comunicación, visto como empatía y respeto, es significativo para esta docente en formación inicial:

¿Qué debe tener un acompañamiento?, más que nada, tener comunicación, sabernos entender “qué es lo que quiere usted que haga” pero también el ser flexible al decir “ah, usted quiere que yo haga esto, a lo mejor usted quiere que vea toda la semana todas las materias, pero maestro compréndame esta parte de que el lunes y martes no vamos a tener clases, entonces sea flexible”, la flexibilidad siento que también es muy importante y forma parte de la buena comunicación. (Entrevista docente 3).

Sobre todo, el respeto tanto de alumnos a maestros, como de maestros hacia nosotros, y que el maestro sea una guía, que me diga sí por aquí, sí vas bien o sabes qué, aquí vas mal, te ayudaré a esto, siento que también esa parte es importante. (Entrevista docente 6)

El papel de los prejuicios en la formación docente

Un elemento fundamental en el proceso de la formación docente es reconocer el papel que juegan los prejuicios como condición de la comprensión; recuperar ese aspecto, es partir de dos principios ineludibles: primero, que todo docente o sujeto de aprendizaje no es hoja en blanco, es un sujeto con conocimientos, ideas, referentes, valores, principios y

concepciones, dadas a partir de una cultura determinada en la cual está inserto desde el nacimiento hasta la muerte. Segundo, que el conocimiento heredado de la cultura prefigura un tipo de autoridad y todo conocimiento posee límites, por tanto, éste puede ampliar sus referentes desde el reconocimiento de otras autoridades, las cuales conllevan un conocimiento más amplio del propio.

Gadamer reconoce que históricamente se ha dado una depreciación del concepto de prejuicio desde la perspectiva ilustrada y positivista; sin embargo, si queremos recuperar el modo de ser finito e histórico de las personas “es necesario llevar a cabo una drástica rehabilitación del concepto del prejuicio y reconocer que existen prejuicios legítimos” (2001, p. 344). ¿Cómo distinguir los prejuicios legítimos de aquellos que no lo son?, ¿qué implicaciones tendría ese reconocimiento para la formación de los docentes?

En *Verdad y Método*, Gadamer critica a la Ilustración en el sentido de que ésta considera que los prejuicios oscurecen el camino de la razón al plegarse a la autoridad y al equívoco dado por la precipitación. El primer tipo aludiría a una fe ciega en algo o alguien, lo segundo a la sujeción a un hecho momentáneo. Para él: “si existen prejuicios justificados y que pueden ser productivos para el conocimiento, entonces el problema de la autoridad se nos vuelve a plantear de nuevo” (2001, p. 346) De ahí que:

En la medida en que la validez de la autoridad usurpa el lugar del propio juicio, la autoridad es de hecho una fuente de prejuicios. Pero esto no excluye que pueda ser también una fuente de verdad, cosa que la Ilustración ignoró sistemáticamente en su repulsa a toda autoridad. (p. 346).

Al cuestionamiento de ¿por qué la autoridad es un prejuicio, fuente de equívocos, para el pensamiento Ilustrado? Gadamer responde:

Sobre la base de un concepto ilustrado de razón y libertad, el concepto de autoridad pudo convertirse simplemente en lo contrario de razón y libertad, en el concepto de la obediencia ciega (2001, p. 347).

Sin embargo, la esencia de la autoridad no es esto. Es verdad que la autoridad es en primer lugar un atributo de personas. Pero la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía con respecto al propio. La autoridad no se otorga, sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia, sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada. Este sentido rectamente entendido de autoridad no tiene nada que ver con una obediencia ciega de comando. En realidad, no tiene que ver con obediencia, sino con conocimiento (p. 347).

Las consecuencias de esta perspectiva basada en un sentido constructivo y de ampliación del conocimiento con referencia al reconocimiento de la autoridad, son muy importantes para comprender los procesos de formación como interacción mutua donde se da un aprecio a la autoridad, pero no basada en la obediencia ciega, sino en el reconocimiento de los límites de la experiencia y la necesidad de reconocer en el otro nuevas posibilidades de ampliación de los límites, en esa interacción mediada por el diálogo, elemento fundamental del acuerdo y el entendimiento entre los sujetos involucrados en el proceso formativo, se da la apertura como ampliación de los horizontes de mundo, donde el docente se reconoce en su particularidad pero se enajena, en el sentido de comprenderse desde una otredad que le permite ampliar sus referentes y horizontes. Aquí algunas breves narrativas tomadas de entrevistas que muestran el sentido que tiene la autoridad del formador en la interacción con el docente en formación:

Hay que tener disposición por aprender, por apropiarme de eso que el maestro me está transmitiendo en la escuela, con el maestro titular tener también como esa disposición de que, si él me dice *“sabes qué, ahora vamos a hacer esto, pues a hacerlo...”*. (Entrevista docente 4)

Para mí es muy importante en mi formación la guía, la guía del maestro, las planificaciones, el hecho de *aquí vas bien, aquí vas mal, aquí qué te parece si le modificas*, él *a lo mejor* no darte una respuesta, sino un *investiga por aquí, investiga por allá y un haz algo*, desde aquí, aquí en la escuela. (Entrevista docente 7)

Y ya en prácticas, el hecho de que vayan a observar cómo damos nuestras clases, que nos retroalimenten a partir de esas clases, en aspectos que en verdad me impacten, que en verdad me ayuden a mejorar mi práctica. (Entrevista docente 10)

Para mí, un tutor es alguien que te va a guiar, que te va a ayudar a seguir creciendo y en la práctica mucho más, alguien que te va a dar esas pautas, esas herramientas que en determinado momento vas a necesitar, alguien que te va a dar, que te va a aconsejar, no te va a decir cómo hacerlo, pero sí te va a dar propuestas y tú decides cómo las interpretas, cómo lo haces, pero sí siento que debería ser algo más personal, no algo que se trabajara en un colectivo, sino algo más personal, algo más privado entre tu tutor y tú. (Entrevista docente 5)

La conversación como elemento de la formación docente

Gadamer considera que la capacidad para el diálogo es una atribución natural en el ser humano y que el lenguaje se da a través del diálogo, el cual encarna en la conversación. En este proceso, el escuchar cobra una singular relevancia, pues escuchar al otro implica un hecho tan ordinario y natural, un fenómeno desde el cual y por el cual se accede al comprender. Esta escucha no puede ni debe ser concebida como un simple y llano fenómeno de recepción de palabras. A su vez, las palabras no deben ser entendidas sólo como llana expresión fonética, ni únicamente como signo escrito, o como código que conlleva un significado, sino como una referencia al lenguaje, en tanto éste se da a través del habla, la letra, la expresión, la comunicación, el signo y el significado; existe en dicha noción una apelación a que la palabra refiere a algo más que lo denota-

do o significado en lo expresado. Frente al acto de la escucha, podemos prestar oídos y comprender, o no, lo que se profiere, debido a un hecho fundamental e ineludible, que somos abiertos en y por la presencia de la propia palabra. La apertura se da en la experiencia de hablarnos y escucharnos, y esto de ninguna manera se cierra en verdades acotadas y absolutas.

Se apelaría con Gadamer, a considerar que la formación docente implica necesariamente un diálogo que se construye como conversación de otredades, donde no hay verdades unívocas, sino acuerdos o perspectivas acordadas en torno a una experiencia también compartida. Los consensos dialógicos serían emergencias de sentido surgidas del diálogo de personas y sobre las personas. La formación tendría también como encomienda comprender aquello que pasa en los individuos de acuerdo con un contexto o mundo de vida, aquello que se muestra en el hablar y escuchar de los mismos. Por ello, la formación de los docentes también exigiría saber escuchar, saber leer, saber escribir; comprender el sentido de lo conversado entre los estudiantes en un determinado contexto y desde una situación particular.

Cada subjetividad con sus voces, palabras e historias que confeccionan su ser (sí mismo como otro), los pensamientos, las ciencias, la técnica, las habladurías, las literaturas, violencias, luchas de poder, riesgos y peligros, verdad, posverdad y falsedad; son finalmente el resultado de nuestro hablarnos y escucharnos ante la emergencia de una participación inherente a la propia apertura. Cada experiencia formativa es una experiencia de escucha y habla, de conversación con los otros, y con nosotros mismos, de apertura histórica y proyectiva, de deseo y concreción, de convocatoria y encargo.

Comprender la formación docente, como un proceso que implica fundamentalmente las vidas e historias de los seres humanos, equivaldría a intentar responder y examinar, entre otras cosas, las siguientes interrogantes: ¿cómo se escucha al docente?, esto es, ¿cómo se muestra a través de la palabra de unos con otros?, ¿cómo se da la palabra en el proceso de la formación docente?, ¿qué prejuicios se develan y cuáles se

reiteran?, ¿hacia dónde mueven dichos prejuicios?, ¿cómo se construyen nuevas posibilidades desde el hablar y escuchar?

En la formación docente es fundamental el comprender, y esto equivale a reconocer ¿cómo nos escuchamos?, ¿cómo nos leemos? y ¿cómo nos damos a otros para ser leídos? Pero en este ejercicio, también habría que considerar la importancia del hecho de no prestar oídos, fenómeno particularmente inherente al atender y analizar el ineludible testimonio del silencio.

La escucha y el habla en el acto de conversar exigen instituciones formativas que promuevan la apertura y el cuidado de sí, pues todo ejercicio de diálogo obliga a dar la palabra y asumir la escucha, a ejercitar la experiencia de lo abierto, así como las posibilidades de reflexionar sobre la propia acción del conversar.

El oír en la formación conlleva a analizar las maneras en que el formador ejercita la escucha sobre los modos efectivos, históricos y performativos en que el docente recibe una tradición, se hace de ella y es formado por la misma. Las maneras en que se apropia o es apropiado por sus prejuicios y por un específico hacerse cargo de determinadas tareas, las cuales le habrían sido conferidas a un quehacer propio desde las instituciones escolares. En consecuencia, escuchar la estructura auditiva del docente equivaldría, entre otras cosas, a acercarse a su modo particular de enseñar, de describir los textos y contextos de su práctica. Un ejemplo interesante es el ejercicio de la autoescucha, en la cual el docente dialoga consigo mismo cuando escribe sus diarios de clase, donde él inicia preguntándose a sí mismo sobre aquello que fue significativo en su clase o fuera de ella, pero relacionada con los procesos formativos. Ese prestar oídos a lo que pasa en la experiencia del propio docente es lo que garantiza la apertura, lo que bien querría decir: escuchar todo aquello que ha pasado y pasa antes, durante o posterior a la experiencia formativa. Lo mismo que narrar los eventos, los pensamientos y las posibilidades de la acción con sus consecuencias, describir, analizar y volver a pensar, resignificar, repensar, anticipar consecuencias, riesgos, promover preguntas e interpelar, reflexionar desde la escucha, pues a partir de su impronta nos

podemos acercarnos a diversos problemas. Valdría la pena considerar la sentencia de Plutarco, quien señaló: “pero en el uso de la palabra el recibirla bien es anterior al lanzarla” (1985, p. 168-169).

Con respecto al papel que tiene la conversación como la forma más pura y humana de convivencia, una forma auténtica del lenguaje en la formación, y que dejan en claro las plasticidades en la constitución del *Bildung*. Aguilar resume en tres puntos el papel del lenguaje en la formación; sin embargo, aclara que, si bien éstas son distintas, tienen como aspecto común la presencia del otro, lo cual es condición ineludible del elemento de la apertura, fundamento de todo aprendizaje:

Uno se educa a sí mismo porque, sobre todo, el aprendizaje depende de cada cual; uno se educa junto con otros porque somos seres-en-conversación; en relación con otros nos constituimos en la comunicación, el juego, las experiencias que intercambiamos con los otros. Uno se educa al educar, no tanto por lo que logra en los otros, sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos. Hay una razón de fondo para reconocer que los otros ya están presentes en nuestro “educarnos”, en cualquiera de nuestras experiencias. El lenguaje es el medio común en el que somos unos con otros (2003, p. 48).

Veamos a continuación una experiencia de docentes en formación, con la intención de ilustrar la experiencia del acto comunicativo y de la escucha en el acto dialógico:

Yo valoro en mi proceso el que mi tutor me sepa escuchar porque no es lo mismo “ay sí, sí, te estoy poniendo atención” a que sepa escuchar paciente y que tenga esa empatía, que sea empático porque si no, si no estás tú mentalmente listo para ponerte en la situación de la persona que está hablando contigo, no vas a poder ayudarla nunca. (Entrevista docente 8)

Hubo mucha comunicación con ellos, al menos hacia mí, muy flexibles, no sé, siento que fue una buena relación. No sé cómo describirla. Fueron flexibles

porque hubo situaciones personales que no me permitían estar al cien en todo, entonces ellos comprendían esta parte y era “ok, yo sé que no puedes cumplir con esto, entonces vas a hacer esto otro, pero igual te va a ayudar”. (Entrevista docente 9)

En la comunicación hubo de todo, porque en los momentos que yo necesité el apoyo, la ayuda de los docentes y por estar en prácticas no los podía ver de frente, era por teléfono, por mensaje, de la forma que fuera, pero siempre había la comunicación con ellos. (Entrevista docente 3)

El sentido de la formación docente

El docente como ser social es una parte básica de la conformación de la realidad escolar, es decir, toda institución educativa, sólo tiene sentido cuando se realiza por las propias comunidades y para el beneficio de éstas. En general, la conformación de la totalidad de la realidad se da sólo a través del sujeto (Kant, 2010). En este sentido, el docente es el único que puede entender la práctica educativa y es a la vez su productor a partir de sí mismo. El proceso formativo incide en el sujeto como ente cognoscente, y atañe a la parte psicológica en la totalidad de su conformación. Se trata pues, de una formación que podríamos llamar de carácter espiritual y no material. El proceso de formación trata de despertar en el sujeto la capacidad de captar lo general antes que lo particular, o bien, lo general sobre lo particular.

Abordar el concepto de formación es conflictivo porque, por ejemplo, retomando el sentido básico del concepto como un modo de captar lo general en lugar de lo particular, es lógico preguntarse ¿qué se quiere decir con “lo general” y lo “particular”? Si bien puede parecer que este par de conceptos son claros, hace falta explicarlos con más detalle. Especialmente, el proceso de formación *desarrolla* la capacidad de abstracción (Hegel, 1984) que es natural en todo ser humano. Es a partir de esta capacidad que el sujeto puede desarrollar por sí mismo ciertas aptitudes, por ejemplo, la sensibilidad moral y con ésta el desarrollo de valores morales como el respeto y la empatía, por decir sólo un par de

ejemplos, pues la capacidad de abstracción domina gran parte de las aptitudes de una persona.

Por otro lado, el concepto de formación guarda una estrecha relación implícita con la filosofía, pues concibe al ser humano de un modo específico, por ejemplo, un ser en constante cambio, y también parece tener estrecha relación con la ética, pues se pretende que el proceso de formación influya en la sensibilidad moral de una persona. Pero ¿cómo es esta relación entre la filosofía y la ética con respecto al concepto de formación?, ¿existe realmente una relación entre la formación del sujeto y estas disciplinas?

El objetivo de la formación es que el docente se convierta en una persona dispuesta a cultivar, por decisión propia, sus capacidades cognoscitivas, afectivas y didácticas, para innovar en su *praxis* cotidiana y contrarrestar la indiferencia a conocer nuevas cosas. Sabemos que en ocasiones la rutina cosifica la tarea docente y se pierde el interés por ampliar la visión del mundo educativo, y por tanto se abandona y pierde el interés en los demás. Quien así actúa es incapaz de apartar su atención de sí mismo y no es capaz de dirigir sus intereses hacia la comunidad educativa en general, una comunidad que determina intereses del docente con consideración y medida.

En palabras de Gadamer, “Hegel muestra que a quien así actúa lo que le falta es capacidad de abstracción: no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determina su particularidad con consideración y medida (2012, p.41), esto podría significar que el concepto de formación tiene amplias repercusiones para el compromiso moral de un docente. Por esto, un problema importante podría ser ¿está relacionado el proceso formativo con la moral de una persona?, ¿de qué manera se da esta relación?

La relación con los otros implica una responsabilidad, un reconocimiento y no obediencia ciega, el conocimiento del otro, de su experiencia y horizonte de mundo requiere, para ser ética, un respeto y un reconocimiento al mismo tiempo. Los humanos vivimos en un tejido de

otredades, de culturas, de símbolos, somos una red configurada de interpretaciones, una red simbólica (Méllich, 2002).

De modo que esta relación es dinámica, intersubjetiva y mediacional, es una relación donde se da el reconocimiento en tanto autoridad que interpela un mundo y amplía las posibilidades del propio. De acuerdo con Gadamer, es apertura, fusión de horizontes, reconocimiento. Esto, traducido en la formación, implica siempre y necesariamente la presencia de otro, que es, en primer lugar, capaz de reconocerse, de darme un rostro, de asumir que la experiencia es finita e intransferible, pero comunicable, y por tanto empática, puede identificarse en el plano vivencial y encontrar puntos en común; en segundo lugar sobre estos puntos en común, la interacción muestra otras posibilidades, nuevos horizontes, otras maneras de pensarse y resignificarse, nuevos acuerdos que conllevan a la ampliación de los referentes, se reconoce la autoridad como elemento significativo de nuevos aprendizajes y otras experiencias que pueden incorporarse al horizonte de mundo. En tercer lugar, también se asume la interiorización y apropiación de aquella ajenidad desde un diálogo interno, una deliberación, una especie de retórica (Beuchot, 2018) que señala los pros y los contras de algo para luego poder elegir y tomar lo mejor. Un ejercicio que no implica reglas ni conceptos, más bien tacto y fineza, algo que Aristóteles llamó juicio prudencial y que Kant nombró juicio reflexionante en su *Crítica del Juicio*, como bien señala Beuchot, estableciendo de manera clara esa analogía. Esa capacidad de deliberación para tomar las mejores decisiones a partir de elementos puestos en juego era el propósito fundamental de la formación moral del ciudadano en la Grecia clásica:

Por eso vemos que la retórica griega nace en Sicilia, hacia el 485 a. C., después de la tiranía de Gelón y Herión, esto es, cuando hay democracia y se puede dialogar con argumentos. Porque sólo en la democracia tiene sentido hacerlo. En la tiranía no hay diálogo ni discusión; tampoco argumentos, sólo uno: la imposición por la fuerza; *porque yo mando* (2018, p. 12).

Esto es muy importante porque el desarrollo de una moral fundada en una ética de la responsabilidad implica también escenarios dialógicos, que bien podrían derivarse de lo que Gadamer nombró apertura, en oposición a un *otro* instrumental o a la otredad analógica determinada por ideas preestablecidas. Contrario a ello, propone un *otro* inmerso en el mundo, encarnado en un espacio-tiempo finito, histórico y determinado, y con nuevas posibilidades de apertura; desde el reconocimiento o la sutileza, desde la capacidad de abstracción, vista como un movimiento virtuoso de superar la atención propia para orientarla a una generalidad desde la cual pueda considerarse la particularidad. La virtud de la comprensión es la sutileza o *subtilitas*, porque la comprensión en los procesos formativos no significa perderme en la otredad, ni desprenderme de lo propio para incorporar abruptamente la experiencia ajena, sino tomar de manera prudencial aquello que tenga significación y sentido para mi horizonte desde un movimiento interior. La *phronesis* es el modelo, por tanto, de la hermenéutica gadameriana (Beuchot, 2018).

La formación cultiva las capacidades naturales. La adecuada formación debería repercutir en la personalidad del sujeto, en su acontecer diario, así como en su madurez moral. Una moral es auténtica sólo cuando surge de la propia sensibilidad del sujeto, cuando el actuar moral es desinteresado y natural. En esta construcción moral también interviene un proceso formativo, que conlleva el desarrollo de habilidades como la abstracción, de la cual se deriva en la práctica el desarrollo de un criterio mejor argumentado y más amplio.

En la Grecia clásica, se priorizaba como objeto principal de la educación, la formación del juicio o del criterio, a decir de Beuchot: “pues enjuiciar es, en griego *krinein*, del que viene criterio y esto es lo que posibilita una actitud crítica, culmen e ideal de toda educación” (2018, p.10). Por ello, la filosofía tenía que brindar *phrónesis* y *sophía*, esto es, prudencia y sabiduría, ambas requerían la formación del juicio tanto práctico (juicio prudencial o *phronético*), como teórico (juicio sapiencial), de ahí que, en el proceso de la formación, el maestro tenga que abrirse a tomar decisiones prácticas, elegir elementos que favorezcan su autoformación.

Esto es su autoreconocimiento desde el otro.

La formación docente, a su vez, tendrá implicaciones dado que él deberá influenciar a los alumnos en el proceso de su propia formación, la cual, por supuesto, es autónoma. De cierta manera, el docente es en sí mismo un ejemplo —ahí radica la responsabilidad del docente, más allá de la materia que imparta— pero su labor consistiría en encontrar los materiales didácticos, entendiendo por esto cualquiera que sea el modo de enseñar a los alumnos un tema específico, en el cual se piense en fomentar el gusto por la autoformación del alumno. De este modo, se espera que la influencia ejercida por el docente sea sutil y de ninguna manera nociva para el desarrollo natural de los alumnos. Dicha formación está más allá de la disciplina con la que el docente trabaje. Su deber es, pues, cuidar la formación del alumno, garantizando de este modo el desarrollo natural del estudiante generando el gusto por el autoaprendizaje y la creatividad, y evitar saturarlo con contenidos innecesarios que podrían resultar hostiles al desarrollo natural del pensamiento del alumno.

¿Cómo debería ser esta práctica del docente? es decir, específicamente, ¿qué tiene que hacer? No existe, por supuesto, ningún método, ni una manera estricta de hacerlo. De hecho, es un proceso que debería surgir de un modo natural; sin embargo, no siempre sucede así. Nuestra propuesta es que el docente se puede valer de todas aquellas herramientas pedagógicas que crea necesarias, pero lo realmente importante es que él mismo sea plenamente consciente de este concepto de formación, así como de su propio proceso formativo y de la importancia de fomentarlo en los demás.

Y ¿cómo es que el docente logrará esa consciencia de sí mismo? Eso se logra a partir del constante acercamiento del docente con diferentes disciplinas, especialmente las ciencias humanas, entiéndase la filosofía, la historia y el arte, por ejemplo.

Nada tiene que ver aquí un programa de estudios para docentes, una pedagogía específica y mucho menos se pide que el docente sea constantemente capacitado en alguna especie de curso propedéutico. Lo que se busca es el desarrollo natural del individuo, por lo cual existe de

fondo una idea filosófico-antropológica, la cual concibe al ser humano como naturalmente capacitado para la convivencia armoniosa, basada en los valores que permiten la supervivencia en una vida digna y sana, así como el natural gusto por el autoaprendizaje y el desarrollo de capacidades intelectuales.

Reflexiones finales

El proceso formativo en cualquier docente es el inicio de una concepción del trabajo educativo a partir de la cual se desprende el resto de su compromiso como educador al recuperar la naturaleza de su trabajo que actúa en favor de su encargo en el aula. Esto implica pensar que todo el profesorado, en mayor o menor medida, asume el compromiso con cierta seriedad; por lo cual, pensar en un esquema de formación continua o inicial para los docentes, desde sus propios intereses, podría ayudar a cumplir de manera comprometida con el trabajo en la escuela.

Por otra parte, el concepto de formación nos remite a una actividad docente, firme y transformadora, a un proceso libre y autónomo. Esto significa que por su propia definición, al profesor lo habremos de pensar como una persona en constante transformación cognitiva, como una conciencia en movimiento. Es importante destacar esta idea dado que tradicionalmente se suele aducir que se nace profesor o profesora con ciertas habilidades o con nulas habilidades para la enseñanza, de lo cual se deduce erróneamente que dichas habilidades ya no pueden ser cambiadas. El problema de esta concepción del *ethos* docente es creer falsamente que una persona nace con una vocación acabada y ya no se puede desarrollar o cambiar en el transcurso de la vida, como si no se tuviera la capacidad de crear cosas nuevas.

La formación del docente no se puede restringir a un solo dispositivo, sea disciplinar o didáctico, si bien éstos ayudan a fomentar las capacidades ya mencionadas, también se hace necesario el elemento sensible, el aspecto humano —en el sentido de humanista— en donde ideas y acciones estarán enfocadas en el beneficio de sus estudiantes. Una vez que ha desarrollado estas habilidades, se encuentra en condiciones de abrir o

generar debates o diálogos que promuevan la solución de los problemas cotidianos en el aula.

Por otra parte, el papel que tiene el lenguaje, visto como conversación o diálogo, es fundamental para valorar el rol de la escucha, entendida como un acto ético a medida que involucra responsabilidad con el otro y consigo mismo, un otro que representa apertura y posibilidad de ensanchar los límites de la comprensión fundada en el reconocimiento de la otredad.

Pensar la formación desde esta perspectiva es considerar que formarse no es sólo adquirir competencias, habilidades y conocimientos, sino formar un *ethos*, en el sentido de una autoconciencia que se despliega y se compromete consigo misma. Formarse es adquirir la virtud hermenéutica de la *phronesis*, de prudencia en tanto el reconocimiento de los límites y las posibilidades del propio ser en autoconformación. Ésta es posible gracias a la autoconciencia que es la capacidad de percibir y pensar desde la exterioridad para volver luego a dialogar con la interioridad, un movimiento que se cierra en sí mismo pero que se supera desde la otredad.

Por ello, la formación deberá, bajo este imperativo, centrarse en reconocer al formador como persona, con mundo e historia. Discurrir por sus prejuicios reconociéndolos para luego hacerlos visibles para mostrar la condición de finitud del formador como sujeto en formación. La escritura de la práctica, seguida de su propio análisis, así como el narrar y el escuchar la experiencia de los formadores, son sólo algunos elementos ejemplares de cómo formarse desde el reconocimiento del horizonte de mundo de los educadores. Sin embargo, estos elementos requieren de un diálogo permanente y son formativos en la medida en que retroalimentan, resignifican y abonan a la reflexión en la formación vista como proceso. Las narrativas de algunos docentes, recuperadas en el presente trabajo, evidencian la necesidad de una interlocución, de escucha, de diálogo, de interpelación y de reflexión en la acción y desde la acción.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes en la formación adquieren un sentido profundo que va más allá de la efectividad académica, porque rescatan la raíz del sentido humano que es el crecer de forma perma-

nente desde la capacidad reflexiva y creativa que otorga el salir de uno mismo y retornar luego para trastocar lo propio, lo que caracteriza al ser que se construye entre otros, un ser-siendo, con y desde una otredad, desde el reconocimiento de los límites y las posibilidades.

En este sentido, el ser de la formación no es algo determinado, es siempre una posibilidad, algo no acabado, inconcluso, es el *status viatoris*, esto es, el estar siempre en camino o en proceso. Esa condición de posibilidad la otorga una autoconciencia que permite el salir de sí, de lo determinado, para encarar lo indeterminado y que engendra eso que Fullat y Melich (1989) llamaron la condición trágica de vivir simultáneamente de lo próximo —presente y pasado— así como de lo lejano y del porvenir. Esa es la condición ineludible del *Bildung*.

Una reforma educativa tendría que partir del reconocimiento del sujeto en formación, como persona; dar la palabra y ejercitar la escucha cultivándola como una virtud que conlleva el reconocimiento del otro en un acto de apertura, esto es, de reconocimiento de las posibilidades de autodesarrollo.

Bibliografía

- Aguilar, L.A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (23), 11-18. Recuperado el 16 de abril de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815908003>.
- Beuchot, M. (2018) La hermenéutica en la filosofía de la educación. *Temachtiani. Los retos actuales del ser y hacer docente*, 13 (25), 8-15.
- Cárdenas, S. (2004). Perspectivas teóricas y prácticas para la formación de profesores de ciencias en la Universidad Nacional de Colombia. En Ruiz, D. y Primero, L. (comps.) *El campo de la formación docente en el posgrado en educación* (pp. 103-124). Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fullat, O. y Mélich, J.C. (1989). *El atardecer del bien (una pedagogía freudoexistencialista)*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Fullat, O (2011) *Antropología y Educación*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Gadamer, H. (2001). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- ____ (2002). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- ____ (2012). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Hegel, G. (1984). *Propedéutica Filosófica: Teoría del derecho, Moral y Religión*. Ciudad de México, México: UNAM.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Madrid, España: Paidós ice-uab.
- Husserl, E (1986). *Phanomenologie der Lebenswelt*. Stuttgart, Germany: Reclam.
- Kant, I. (2010). *Crítica de la razón pura*. Madrid, España: Gredos.
- Mélich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Madrid, España: Antropós.
- ____ (2002). *La filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Recuperado el 10 de enero de 2020 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Plutarco (1985). *Obras morales y de costumbre (Moralia) I*. Madrid, España: Gredos
- Sartre, J. P. (1984). *A puerta cerrada*. Buenos Aires, Argentina: Lozada.
- Toscano, J. M. (1994) El diario del profesor, un recurso para cambiar la práctica. *Antología Básica: El maestro y su práctica docente* (pp. 76-81). Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO (2015). Recuperado el 15 de diciembre de 2019 de <https://en.unesco.org/gem-report/investing-teachers-investing-learning-prerequisite-transformative-power-education>.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el Hombre*. Madrid, España: Alianza.

La relación con el saber del profesor “a cielo abierto”: algunas reflexiones necesarias e inquietantes desde la pedagogía universitaria

VIVIANA MANCOVSKY²⁸

El entusiasmo que manifiesta un profesor es un entusiasmo por el conocimiento. Ese conocimiento tiene que ver con lo que tú encarnas. Porque así, estás mostrando un modo de pensarse a sí mismo y de pensar el mundo que si logra atraer, hace que el otro también se piense a sí mismo y piense el mundo. Porque es como si lo atrajeras hacia un movimiento que tú, ya mismo, eres capaz de encarnar. No es que se sienta tentado de imitar. No imita el resultado, imita el movimiento. Entra en un movimiento de conversión.

MAITE LARRAURI (1998, p. 170)

Un punto de partida inexorable

Buenos Aires, Argentina. Marzo de 2020. Necesito comenzar a escribir estas páginas situando las coordenadas de espacio y tiempo que atrave-

²⁸ Viviana Mancovsky es maestra, licenciada en Ciencias de la Educación y doctora en Educación por la Universidad Paris x (Nanterre) y por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad de Málaga (España). Actualmente, es profesora de la Universidad Nacional de San Martín y asesora pedagógica de la Universidad Nacional de Lanús. En esta última, lleva a cabo proyectos de formación continua con docentes del grado universitario a partir del intercambio de saberes experienciales.

samos hoy en el mundo. Nunca antes sentí, de manera tan imperiosa, la necesidad de hacer explícito este posicionamiento para introducir una propuesta de escritura. Pienso y siento que nada de lo que exprese en estas páginas puede separarse de mi cotidianidad, obligada al aislamiento social y al confinamiento preventivo como en casi todos los países del mundo. Acontecimiento histórico inusitado, si lo hay. Azorados por una pandemia que desde hace unos meses avanza sobre la vida de las personas, nos vemos obligados a encerrarnos, tomar distancia, alejarnos y protegernos del otro semejante, posible agente de contagio y de enfermedad.

En el marco de un capitalismo globalizado que fue “promocionándose” como la panacea de avances en la calidad de vida y en los progresos científico-tecnológicos, nos vemos confrontados a una de sus caras más oscuras y despiadadas: el desarrollo y el contagio mundial de una enfermedad viral que, por ahora, no tiene cura en sus casos más severos. Sin vacuna que la combata, el único remedio seguro resulta ser el resguardarse en las casas. Adviene así, la interrupción de nuestras rutinas más anodinas, de nuestras maneras de ser, andar y relacionarnos habitualmente.

Desde esta cotidianeidad alterada, absolutamente inédita, desearía compartir algunas reflexiones en torno a la temática de la *relación con el saber del profesor en el marco de una pedagogía universitaria*. Justamente es en este contexto de confinamiento social, y a partir del cambio abrupto de mi rutina laboral institucional, que nace mi inquietud por proponer un estudio a “cielo abierto” de la noción de relación con el saber, desde mi rol de profesora e investigadora en la universidad. En momentos de aislamiento obligatorio, surge en mí la idea de “abrir” dicha noción. Más aún, me animaría a pensar que, frente al encierro, recorro a esta noción luminosa y potente para revisar nuestros propios estilos docentes.

Según los diccionarios, el uso corriente de la expresión “a cielo abierto” significa un lugar que no tiene techo ni cobertura. Se emplea como sinónimo del estar “al descubierto” o “a la intemperie”. Acampar “a cielo abierto”, por ejemplo, es una bella imagen que sirve para representar el

instalarse en carpa, en el medio de la naturaleza, al aire libre. Desearía entonces, hacer explícito y mantener el sentido de apertura que guarda esta metáfora a lo largo de toda mi exposición escrita.

De este modo, me propongo retomar y a su vez, profundizar el estudio de la noción “relación con el saber”, ya iniciado en otros trabajos anteriores (Mancovsky 2009, Mancovsky y Moreno, 2015) y, asimismo, habilitar un diálogo entre esta noción y nuestras maneras o estilos de dar clase en la universidad. Este es el propósito que quisiera llevar adelante a través de mi escritura, en el marco de pensar “desafíos y transformaciones” de la educación desde los tiempos complejos e inéditos que estamos viviendo.

En un primer apartado, presentaré a la pedagogía como campo disciplinar en el cual sitúo el abordaje de la noción de relación con el saber. Al intentar definir una posible “especificidad” de dicho campo, adoptaré una actitud de revisión y de autocrítica en función del intercambio con profesores universitarios. Luego, en el siguiente apartado, propondré algunas cuestiones desde la ética tendientes a interpelar a la pedagogía. En tercer lugar, abordaré teóricamente la noción de relación con el saber desde la perspectiva psicoanalítica que han construido Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi y desde la perspectiva socio-antropológica desarrollada por Charlot. Luego de una breve referencia al saber como proceso y producto o resultado, que conduce a plantear el tema de la legitimidad de los saberes, me abocaré al análisis propiamente dicho de la noción de “relación con el saber”.

Por último, retomaré el sentido de la metáfora “a cielo abierto” para fundamentar el uso de esta expresión vinculado a la noción de “relación con el saber” y así, avanzar en la propuesta de esbozar algunas reflexiones necesarias e “inquietantes” desde una pedagogía universitaria. Las mismas versarán sobre la dimensión relacional de la clase y el trabajo de retorno reflexivo e introspectivo del profesor universitario como modo de problematizar su relación con el saber y consecuentemente, su estilo docente.

La “especificidad” de la pedagogía como marco disciplinar para abordar la noción de relación con el saber

Mis reflexiones se encuadran en el campo de la pedagogía y particularmente, se abocan al nivel universitario. Ahora bien, considero necesario detenerme a esclarecer el modo en que concibo a esta disciplina de las ciencias de la educación por dos motivos. Por un lado, identifico un cierto uso abusivo del término “pedagogía” que se aplica y se extiende a diferentes situaciones y realidades vinculadas con lo educativo. Creo que un análisis acotado de sus sentidos puede aportar *especificidad* al modo en que enmarco mis reflexiones pedagógicas. Dedicaré los primeros párrafos al desarrollo de esta tarea y luego, desplegaré un conjunto de afirmaciones vinculando el saber pedagógico con algunos aportes provenientes de la ética.

Por otro, reconozco una relación un tanto compleja (y, hasta a veces, me animaría a decir conflictiva) entre la pedagogía y las prácticas de enseñanza universitaria. Dicho de otro modo, a lo largo del tiempo y aún hoy, el saber pedagógico suele ser criticado o subestimado al interior de los intercambios con profesores universitarios que enseñan en los diversos campos del saber científico-académico. Creo que el reconocimiento de esta situación exige mantener una necesaria actitud de revisión y autocrítica. ¿Por qué?, porque a veces, la pedagogía se ha ubicado desde el lugar de la prescripción y de la crítica, más o menos explícita o encubierta, fomentando distancia y hasta rechazo. En el marco de dicho intercambio complejo, algunos autores llegan a afirmar, de manera categórica, que la pedagogía parecería no formar parte de una cultura legítima en la universidad (Fabre, 2014).

Así, desde una postura autocrítica, elijo tomar distancia de un saber pedagógico estructurado, acabado y prepotente que supone saber de antemano quién es el otro y qué relación entablar con él para encarar una enseñanza “correcta” de determinados saberes disciplinares. Me distancio también de una pedagogía que piensa sólo desde la lógica “racional” e instrumental del deber-ser y el deber-hacer, modelizando estilos de comunicación, modos de ejercer la autoridad pedagógica y, a partir de

ella, establecer la relación docente-estudiante(s) “esperable”, en el marco de una clase universitaria (Mancovsky y Más Rocha, 2019)29.

Ahora bien, si rastreamos los usos comunes del término “pedagogía”, observamos que sus diferentes empleos nos conducen a sentidos amplios, poco precisos, que se le asocian atributos y adjetivos múltiples, variados y hasta opuestos y contradictorios. Algunos ejemplos recuperados podrían ser: “*pedagogía de la ausencia*”, “*pedagogía de la presencia*”, “*pedagogía científica*”, “*pedagogía emocional*”, “*pedagogía diferencial*”, “*pedagogía inclusiva*”, y la lista podría continuar. Parecería ser un sintagma-comodín que puede abarcar toda esta amplitud de sentidos. Tan variados calificativos podrían poner bajo sospecha el significado de la pedagogía. Frente a este complejo panorama, me pregunto: ¿cuál es la especificidad de la pedagogía?

En principio, la pedagogía, desde una primera definición corriente, es la disciplina que tiene por objeto de estudio a la educación, en función de determinados fines a alcanzar. Más precisamente, remite a: “una práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área, la capacidad para enseñar o educar y la actividad del pedagogo” (Real Academia Española, 2018). En este sentido, la pedagogía tiene que ver con: un campo disciplinar, una práctica o una actividad. Más aún, el *Diccionario Larousse* la define a partir de tres acepciones: una ciencia de la educación, la calidad de un buen educador y una práctica de enseñanza.

²⁹ En el Epílogo del libro que se titula “*Por una pedagogía de los inicios. Más allá del ingreso a la vida universitaria*”, (co-editado junto con SM Más Rocha) retomo el aporte de diferentes autores que desarrollan una crítica a esta postura pedagógica “hegemónica y normalizadora”. Es el caso de Fernando Bárcena quien crea una expresión sugerente para referirse a esta concepción: *la impostura pedagógica*. “Desde ella, afirma el autor, se reconoce a todo estudiante como carente. El sujeto que aprende es frágil, incompleto y precario. Así, la pedagogía acude, de manera remedial, con el fin de ‘asistir’ en aquello que falta y que ella posee” (2012, p. 142). Por mi parte, me adhiero plenamente a la crítica que formula el autor a este tipo de saber pedagógico.

Al introducirnos en una obra especializada del campo educativo, el *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*,³⁰ dirigido por Beillerot y Mosconi, los autores sostienen que, la pedagogía comprende diferentes sentidos, a saber:

Puede ser un arte, aquella que despliega el educador experto y que uno puede reconocer como pedagogo. Puede ser también, una doctrina; la teoría Freinet, la teoría Montessori... Se habla también de reflexión pedagógica entendiendo por ella la revisión o el trabajo sobre sí mismo que hace el actor sobre su propia acción en vistas a analizarla y evaluarla (2014, p. 501).

Esta última acepción, *la pedagogía como reflexión*, se relaciona con los inicios de la sociología, de la mano de los desarrollos teóricos de Durkheim. Este célebre sociólogo define a la pedagogía como: “la teoría de la educación. (Esta) es el medio a través del cual, la sociedad renueva de continuo, los condicionamientos de su propia existencia” (1996, p. 106). Más precisamente, la pedagogía da cuenta de un tipo particular de “teoría-práctica” que tiene por finalidad, orientar y regular la práctica, construyendo un espacio intermediario entre arte y ciencia. Durkheim otorga, por ello, un status original a la pedagogía en tanto *reflexión sobre la educación*. A partir de esta breve exposición de diferentes usos y acepciones, me interesa recuperar el sentido que vincula a *la pedagogía como ejercicio de reflexión*.

Por otra parte, si rastreamos sus orígenes etimológicos y sus usos históricos, la pedagogía designa “el arte de acompañar” a los niños en la Grecia Antigua. El *paidagogo* no era el encargado de transmitirles los saberes, sino aquel que los guiaba hasta la casa de los maestros particulares que efectuaban la enseñanza. La responsabilidad del *paidagogo* consistía en saber elegir, entre los conocimientos, aquellos que le resultaban más valiosos de ser aprendidos, y entre los maestros, aquellos que le parecían los más eficaces, en relación con los métodos que ellos ofre-

³⁰ Nota de traducción: *El tratado de ciencias y prácticas de la educación*.

cían. Así definida, de manera estricta, la pedagogía era una reflexión de tipo axiológico referida a la educación de los niños. Asimismo, Castello y Mársico profundizan este estudio etimológico:

El pedagogo acompañaba al niño hasta los lugares donde se impartía enseñanza, los cuales en época clásica no estaban unificados en un edificio, sino que requería ir en busca de los lugares de trabajo de maestros particulares: el didáskalos, maestro de lectoescritura, de gimnasia y de música (2005, p. 57).

Los mismos autores explican que este acompañamiento que daba protección al niño de los peligros de la calle, convirtió al pedagogo en una suerte de guía moral ya que:

se encargaba de enseñarle buenos modales y se ocupaba en general, de vigilar el buen curso de su educación. En cambio, los maestros sólo se encargaban de transmitir un saber determinado. La formación integral de la personalidad de los jóvenes quedaba en manos del pedagogo (2005, p. 56).

A partir de este recorrido por la etimología del término recupero la diferencia entre *acompañar-guiar y enseñar*. Por su parte, el reconocido pedagogo francés, Meirieu agrega algunas afirmaciones “actuales” relativas a la especificidad de esta noción en un artículo cuyo título resulta sugestivo: *¿Qui a peur aux sciences de l'éducation?*³¹ Este autor sostiene que el uso actual del término “pedagogía” se ha alejado de su etimología. Por un lado, ella no se limita a pensar la educación sólo destinada a la infancia.³² Por otro, la pedagogía refiere a una reflexión sobre la eficacia de los métodos de enseñanza, desde sus orígenes griegos; reflexión que

³¹ Nota de traducción: ¿Quién tiene miedo a las ciencias de la educación?

³² Por ejemplo, actualmente, la pedagogía de la formación, desarrollada a partir de los estudios pioneros de Ferry (1990) de los años '80, se remite a la formación profesional de adultos, en paralelo a la especialización de los conocimientos en el mundo del trabajo.

debería reservarse, en sentido estricto, para la didáctica.³³ Apoyados en estas dos cuestiones semánticas, derivadas de su etimología, Meirieu llega a definir a la pedagogía como: “la reflexión sobre la educación de las personas en tanto que, esa educación, se efectúa a través de determinados aprendizajes” (1992, p. 11).

En síntesis, a partir de este estudio acotado del término, quisiera recuperar el verbo “acompañar” y la presencia de un otro a ser acompañado y también, la pedagogía como “un ejercicio de reflexión”. Estos sentidos me resultan claves para delimitar la especificidad de la pedagogía y a su vez, me dan pie para abrir algunas cuestiones éticas vinculadas a este campo disciplinar.

Interpelaciones éticas a la pedagogía

La “pedagogía” es un término que encierra un sentido primero, desde su origen, vinculado a la alteridad. Como lo mencioné en el apartado anterior, la pedagogía es tal, en la medida en que hay un otro a “ser acompañado”. La pedagogía cobra vida a partir de la presencia del otro. Asimismo, desde este sentido, la pedagogía evidencia una certeza irrefutable: la incompletud del sujeto. Desde este reconocimiento semántico, desearía enunciar dos presupuestos para concebir a la pedagogía como un ejercicio de necesaria e imprescindible reflexión:

³³ En este trabajo, no voy a detenerme en el estudio de las diferencias entre pedagogía y didáctica. Solamente, me remito a una distinción que nace en la etimología de ambos términos. La *Real Academia Española* define a la didáctica como “el arte de la enseñanza”. Etimológicamente, el término proviene del griego “*didastekene*”, término conformado por “*didas*” que significa “enseñar” y “*tékene*”, “arte”. Por el contrario, la pedagogía remite a la noción de acompañamiento extendiendo su campo de sentido hacia la educación. Para entender la complejidad de esta distinción, creo necesario señalar que, el surgimiento de las ciencias de la educación y el desarrollo de las didácticas disciplinares han aportado y a su vez, profundizado el marco de comprensión de ambas nociones.

- El individuo al nacer, en su estado de indefensión, no sobrevive en soledad.
- Quien recibe al recién nacido tiene intenciones, propósitos, deseos, proyectos que hacen la continuidad de la vida de ese sujeto y que conforman los “motivos” de toda transmisión intergeneracional.

Se trata, entonces, de pensar la pedagogía en términos del *encuentro con el otro*. Esta afirmación me conduce a precisar algunas cuestiones teóricas desde el campo de la ética.³⁴ En principio, desde la filosofía, Ricoeur define a la ética de un modo conciso y contundente: “La ética concierne al deseo de una vida cumplida con y por los otros, dentro de instituciones justas” (1994. p. 15). Este reconocido filósofo plantea la noción de ética en función de la relación del sí mismo y el otro. Es decir, aborda la noción de alteridad. Esta última hace referencia a la diferencia característica del ser-otro. Ricoeur, explica:

Distingo dos tipos de identidad [...] La identidad *idem* es esa que corresponde a la constitución genética. Esto no impide que, al mismo tiempo, la personalidad pueda recomponerse, mientras que las huellas digitales, no cambian. La identidad *ipse*, al contrario, se constituye netamente cuando la identidad surge de la relación con la alteridad y la mutualidad (2003, p. 26).

³⁴ Creo necesario aclarar brevemente que ética y moral se distinguen en sus significados. Si bien su etimología avala que sean usadas indistintamente ya que ambas remiten al término “costumbres”, desde su origen griego y latino, respectivamente, los usos históricos y los abordajes teóricos las han ido diferenciando. Mientras que la moral concierne a lo social, la ética se acota al ámbito de lo individual. Así, las normas morales pueden variar en función de las condiciones de vida de una sociedad o de un grupo social determinado y del contexto histórico. La interpelación o el cuestionamiento acerca de si una acción o una decisión es ética o no, apela a la singularidad del sujeto. La moral se basa en códigos normativos; por el contrario, la ética se funda en una exigencia de humanidad centrada en la intersubjetividad (Lecompte, 1995).

Adentrándonos más precisamente en el campo de la filosofía de la educación y retomando los aportes de Meirieu, este especialista afirma que la ética es una interrogación del sujeto sobre la finalidad de sus actos; interrogación que lo sitúa de entrada ante la cuestión del otro. Así, asevera que: “la educación es, ante todo, una cuestión ética que implica, desde un principio, una intencionalidad de parte del educador sobre el reconocimiento del otro, es decir, el alumno” (1991, p. 12). Luego, formula una serie de preguntas de carácter netamente ético que considero valiosas y hasta imprescindibles para pensar el encuentro en toda relación pedagógica, más allá del nivel educativo al que se circunscriba:

Ese otro que aprende, ¿lo reconozco como tal, en su alteridad radical o lo hago objeto de mis manipulaciones para que sirva a mi satisfacción? En las instituciones, en lo que digo y en lo que hago, ¿permito al otro que sea, frente a mí, incluso contra mí, un sujeto?, ¿acepto ese riesgo a pesar de las dificultades que eso comporta, de la incertidumbre en la que me sitúa, de las inquietudes que me surgirán inevitablemente en cada paso? (1991, p. 15).

Por su parte, otro especialista reconocido del campo de la filosofía de la educación, Mèlich también otorga un lugar central a la ética en la reflexión pedagógica. Este autor afirma:

Desde hace mucho tiempo, pienso que la ética no es un elemento más o menos relevante en la relación educativa [...] Todo lo contrario, la ética es estructural a la relación educativa o, lo que es lo mismo, sin ética la educación queda reducida a puro adoctrinamiento (2010, p. 40).

Al fundamentar esta premisa, Mèlich propone una determinada antropología que reconoce como *filosofía de la finitud*. La misma se centra en una concepción antropológica de un sujeto “contingente”. En este marco, Mèlich se pregunta si es posible que surja una ética desde la filosofía de la finitud. Responde afirmativamente a partir de concebirla diferenciada de la moral:

No somos éticos porque podamos alcanzar principios universales, eternos e inmutables, o porque seamos autónomos en nuestras decisiones y elecciones, o porque obedezcamos a unas leyes o a un código normativo. Al contrario, lo somos porque no nos queda más remedio que responder de una manera u otra, pero siempre de forma improvisada y provisional, a las interpelaciones que otro singular nos lanza en cada situación de nuestra vida cotidiana (2010. p. 40).

Desde estos breves diálogos con especialistas reconocidos, me interesa pensar a la pedagogía interpelada por la ética. Como lo mencioné en el apartado anterior, la especificidad de la pedagogía se define a partir de un encuentro con la alteridad. La educación es antes que nada un encuentro con el otro que no puede ser predeterminado, secuenciado, ni planificado de antemano. En ello radica justamente su complejidad y a la vez, su desafío. Si bien está mediado por saberes disciplinares y necesita recurrir a ciertas herramientas metodológicas, nada asegura *a priori* que una *relación pedagógica* surja y se construya.

En conclusión, a partir de este modo de concebir a la ética, considero a la pedagogía como un ejercicio de reflexión de parte del sujeto que educa o forma a partir del encuentro con el otro. Se trata de un ejercicio reflexivo que no borra ni suprime las diferencias. Tampoco excluye la dimensión afectiva de la reflexión, muchas veces en desmedro de la razón que es vista como única y principal en la transmisión de un saber disciplinar, contenido de aprendizaje. Una pedagogía que piensa y se piensa en situación, abierta a lo que acontece. Pienso en una pedagogía desprovista de categorías, sólo habitada por una certeza fundante y fuente de asombro y atractivo: el otro siempre va a ser distinto a como lo imaginé.

Desde la cotidianidad de la clase, en el marco de una relación pedagógica y desde este planteamiento ético, podríamos llegar a formularnos algunas preguntas interpeladoras de nuestras maneras de ser docentes: ¿en la forma y en el contenido de mi decir, qué lugar le asigno al otro?, ¿y en mi escucha?, ¿cómo podría describir y caracterizar mis comen-

tarios y actos discursivos en la relación educativa con mis estudiantes? Estos interrogantes “éticos” son una invitación a pensar y a revisarse en el marco de una pedagogía que se define a partir de la reflexión sobre la propia práctica educativa. Dichos interrogantes atraviesan, a mi entender, toda práctica educativa, situación de enseñanza o estilo docente, más allá del marco institucional en el cual se encuadre una relación entre un docente y sus alumnos, mediando un saber por aprender. En dicha cotidianidad, se pone en juego un vínculo educativo donde se despliega la relación con el saber de todo docente. En el apartado siguiente, me abocaré al estudio de dicha noción.

Al encuentro de la noción “relación con el saber”

Propongo algunas primeras ideas para adentrarnos al estudio de esta compleja expresión. “Saber” y “conocimiento” son términos que utilizamos indistintamente en nuestros múltiples y diversos intercambios cotidianos. Suelen ser usados como sinónimos, sin necesidad de aclarar ni dar precisiones acerca de su significado. Aparecen referidos en medios de comunicación tan dispares como los diarios periodísticos, los noticieros o los artículos especializados, referentes a la producción académica de distintas disciplinas científicas. Evocan, tanto el sentido superficial y efímero de “estar enterado de algo” como, “el conocimiento profundo de la conciencia de sí mismo”. Saber, como acción o como verbo, nos reenvía, además, a otro sentido más amplio: al proceso de aprender. Desde que nacemos, estamos obligados a aprender para sobrevivir y nuestro saber es el resultado de nuestra singular historia en la interacción con otros y a partir de nuestros procesos de socialización diversos, múltiples e institucionalizados.

Ahora bien, si nos adentramos en la noción de “saber”, podemos definirla desde dos perspectivas: como producto o como proceso. En el primer caso, refiere a la acumulación de conocimientos dados, que se estructuran a lo largo de una época determinada. En el segundo, comprende un acto de apropiación de parte de un sujeto en relación con el medio y con los otros. Estos dos sentidos nos advierten, a su vez, de una sutil pero significativa distinción entre el uso plural y singular del tér-

mino. “Saberes” remite a su dimensión social, cultural e histórica y pone hincapié en el conjunto de enunciados y procedimientos socialmente constituidos y reconocidos en un momento histórico dado. “Saber”, en singular, pone en relieve la dimensión psíquica de la noción. En este sentido, Beillerot nos introduce en esta diferencia y nos aclara: “todo saber individual es parcial y se inscribe en la historia psíquica y social de un sujeto sobre el horizonte fantasmático de un saber absoluto”³⁵ (Beillerot, Mosconi y Blanchard-Laville, 2000, p. 17). Dicho de otro modo, podría pensarse que “los saberes” son la materia prima para construir “un saber” que siempre es individual, único y parcial. Más aún, Beillerot explica que uno solamente aprende unidades o fragmentos de saber:

Desde hace ya un cierto tiempo, se dice que dos personas jamás aprenden exactamente lo mismo porque el saber es creación de cada uno. Es el sujeto quien lo fabrica, lo produce, lo inventa. La comprensión exacta de la unidad aprendida es incontrolable; lo mismo que la composición precisa de esa unidad de saber. Por eso, un aprendiz humano no puede contentarse jamás con apilar saberes (Beillerot, Mosconi y Blanchard-Laville, 2000, p. 42).

De este modo, la realidad de los saberes es la de los procesos y no la de los resultados o productos. Es la actividad lo que hace el saber y no su almacenamiento, detalla de manera esclarecedora dicho autor. Me interesa detenerme brevemente en esta distinción entre “saberes” y “saber” para pensarla específicamente en el marco de la institución universitaria y relacionarla, a su vez, con la problemática de la legitimidad de los saberes. Asimismo, quisiera dejar formulado un posicionamiento crítico

³⁵ Más precisamente, ya desde fines de los años '70, Beillerot se posiciona desde un modo de concebir “el saber” vinculado al alcance de la propia vida. Así lo expresa de manera precisa: “La cuestión de saber es la cuestión de mi vida, de mi relación a un todo, a una totalidad; cuestión para la cual, yo sólo dispongo algunas respuestas parciales de saber. Y, a cada nueva vez, los saberes adquiridos y acumulados esconden y trazan el signo de una falta, de una falta de saber” (1979, p. 46).

sobre algunos estilos institucionales que invite a la reflexión y a la toma de conciencia, en vistas a alcanzar prácticas más autónomas y menos alienantes de producción de saberes.

A veces, solemos encontrar en la universidad ciertas áreas, departamentos o equipos de investigación que llevan adelante estilos de trabajo que acumulan y “encierran” saberes-producto. Dentro de esa lógica, los sujetos que investigan, forman o se forman para la investigación, creen alcanzar e investirse con un supuesto saber “sabio”, completo y acabado.³⁶ En ese entorno, mantienen intercambios entre ellos de gran asimetría en el trato y llegan a sacralizar dichos saberes “almacenados”, convirtiéndose en dueños, devotos o repetidores de un saber hermético.

Por su parte, Schejter y Zappino también cuestionan las concepciones tradicionales de enseñar-aprender-investigar en la universidad adoptando una actitud de autocrítica y aduciendo que todos juzgamos los modos de producción de la academia, pero al momento de investigar y crear saberes, aceptamos sus normas de funcionamiento y sus modelos instituidos. Más precisamente, las autoras afirman: “muchos criticamos al saber académico, pero no nos corremos. Lo denunciarnos como un saber cerrado, endogámico, ‘monacal’, de la disciplina de los monjes, pero no salimos del claustro” (2016, p. 52).

Este posicionamiento crítico sobre la producción de saberes en las instituciones quedaría incompleto, a mi entender, si no se vincula con la problemática de la “legitimidad y el conflicto de saberes”. Para ello, seguiré los análisis de Beillerot sobre este tema.³⁷ El autor comienza por

³⁶ En relación con la formación para la investigación desde un punto de vista ético, recupero los trabajos llevados a cabo por Moreno y Romero (2011) en los cuales, los especialistas abordan la perspectiva de los estudiantes de doctorado. Así, reconoce dos planteos en la práctica cotidiana de la formación: la ética como “forma de vida” y la presencia de “vicios éticos” en los procesos de investigación y formación. Ambos son tematizados por los doctorandos que han conformado su población de estudio.

³⁷ Para el desarrollo de esta problemática voy a retomar las clases del seminario “Savoir

explicar que, en toda sociedad, los saberes se presentan como diversos, múltiples y rivales, y se organizan en jerarquías sociales en función de quienes los poseen y los practican. Es por eso que los saberes reflejan relaciones de poder y de dominación y dan forma a diferentes conflictos sociales. Más aún, Beillerot sostiene que los conflictos de saberes son conflictos políticos: quienes poseen saberes dominantes tratan de imponer, mientras que otros tratan de resistir. Esto nos conduce al problema de la legitimidad ya que, algunos saberes se revisten de ella, a expensas de otros. Explica que, el proceso de legitimidad de los saberes, suele ser delegado a determinadas instituciones sociales. De este modo, las sociedades construyen instituciones especializadas de “legitimación y ortodoxia” de saber. Históricamente, las *academias* fueron instituidas como lugares que decidían lo que es saber y lo que no. Así, fueron concebidas como lugares de resguardo del saber legítimo. Las *universidades*, además de ser creadas para transmitir saberes, también fueron encargadas de la misma misión: decidir el saber que es legítimo y el que no lo es. En este sentido, Beillerot precisa: “una de las grandes legitimaciones es la legitimidad universitaria o académica (...) quizás ésta sea científica, pero, ante todo, es institucional, social y política” (1996, p. 85). Luego continúa: “En toda sociedad hay una ortodoxia de saberes: esto significa que existen saberes legítimos y no legítimos, hasta en aquellos que se transmiten en la escuela. Ahora bien, esa ortodoxia tiene sentido únicamente si existe una heterodoxia de saberes” (Beillerot, comunicación oral en el seminario “Savoir et rapport au savoir”, Université Paris x, ciclo académico 1994-1995).

et rapport au savoir” dictado por J. Beillerot en el marco del Diplôme d’Etudes Approfondies (DEA) en Education, en la Université Paris X, a las cuales asistí como estudiante, durante al año académico 1994-1995. Estas clases han sido grabadas y luego, desgrabadas formando parte de mis apuntes personales de estudio. También tomo como fuente de lectura al seminario que este profesor dictó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1994 y que fue publicado, en 1996, por dicha institución junto con la editorial Novedades Educativas.

Para terminar esta exposición acotada en torno a la legitimidad de los saberes, considero que sólo los saberes que están “en movimiento”, en proceso de revisión permanente y que son cotejados con otros y junto a otros, crecen y se transforman. Dicho de otro modo, ahí donde los sujetos, investigadores o profesores “predican” sus saberes, como sucede en ciertos grupos con espíritu de monasterio, retomando la analogía de Schejter y Zappino (2016), los saberes dejan de ser lo que son y se convierten en dogma. Desde este posicionamiento, quisiera dejar planteadas algunas preguntas que me interpelan hace tiempo y que no les encuentro fácil respuesta: ¿cómo pertenecer a estos espacios institucionales sin que la lucha por el reconocimiento de los saberes legítimos, altere el proceso mismo de producción de saberes, a punto tal que los enajene y, en simultáneo, se enajenen los propios sujetos que los han creado?, ¿cómo participar en espacios colectivos de producción de saberes sin que las lógicas de “confinamiento” de saberes-producto conlleven a “adueñamientos” personales de nociones y teorías, pactos sumisos de formación-filiación endogámicos e intercambios entre pares y colegas sumamente competitivos?, ¿por qué muchas veces (me animaría a decir “generalmente”) los saberes crecen fuera de la academia y construyen su legitimidad “extra muros” fomentando otro tipo de relaciones entre pares, más horizontales, cooperativas y hasta más disfrutables?

Planteadas estas distinciones y esta breve discusión sobre la legitimidad de los saberes, me interesa adentrarme en el análisis propiamente dicho de la noción “relación con el saber”. Sus orígenes se remontan a una “doble genealogía” (Calvancanti, 2020): desde el psicoanálisis, a partir de los aportes de Lacan en los años ‘60 y desde la sociología, en función de las contribuciones de Bourdieu y Passeron en su reconocido libro *“La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza”* de 1970. Las detalladas investigaciones de Calvancanti se centran en estudiar los procesos de “propagación” del uso de esta expresión entre 1960 y 1980 y se detienen en la “sistematización”, y a su vez, en el “desarrollo” que Beillerot y Charlot realizan de este objeto de estudio compartido. Ambos especialistas pertenecen a ámbitos disciplinares e

institucionales distintos. Beillerot despliega sus trabajos desde la teoría psicoanalítica en el Centre de Recherche en education et formation (CREF) de l' université Paris X (Nanterre, Francia) y Charlot desde la sociología de la educación, en principio, y luego desde la antropología, a partir del Equipe Education, socialisation et collectivites locales (escol) de l' Université Paris VIII (Saint Denis, Francia). Se suman a esta etapa de sistematización y desarrollo de la expresión “relación con el saber”, los aportes de Chevallard dentro del campo de la didáctica.³⁸

Me interesa exponer los rasgos centrales de este sintagma desde los aportes teóricos de Beillerot y Charlot con la intención de realizar algunas comparaciones entre ambos enfoques. Para ello, voy a retomar y apoyarme en los escritos que Charlot (2006) hizo en la Revista Savoirs, fundada justamente por Beillerot, en 2003. Luego de su fallecimiento, dicha publicación dedicó un dossier a su reconocida trayectoria académica y profesional con la intención de rendirle un homenaje. En ese marco editorial, Charlot escribió un artículo³⁹ que lleva por título: “*La question du rapport au savoir: convergences et differences de deux aproches*” (2006).⁴⁰ Retomaré de este texto, algunas reflexiones afines para comparar los aportes de ambos especialistas. Antes de hacerlo, avanzaré en plantear el modo en que cada autor concibe dicha noción.

Desde la corriente del psicoanálisis, Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998), sostienen que el análisis de los procesos inconscientes ocupa un lugar central en la construcción de la relación del sujeto con

³⁸ Los valiosos trabajos de Vercellino (2014, 2015) también abordan, en detalle, los planteos teóricos de estas tres perspectivas de investigación.

³⁹ Esta escritura-homenaje tiene un valor intelectual y afectivo muy valioso. Charlot comienza por reconocer la gran cantidad de “*aventuras intelectuales*” que ha compartido con Beillerot en distintos ámbitos institucionales a lo largo de una amistad de casi 30 años. Relata que han trabajado juntos en diferentes asociaciones y han escrito obras especializadas del campo de la educación, en conjunto.

⁴⁰ Nota de traducción: “*La cuestión de la relación con el saber: convergencias y diferencias entre dos perspectivas*”.

el saber. Ahora bien, dichos autores reconocen el papel determinante de los orígenes familiares y de los procesos por los cuales el sujeto aborda su historia familiar. Asimismo, articulan lo singular y lo social de un sujeto. De ello se deducen dos caminos posibles o *modus operandi*, según la expresión utilizada por Beillerot, para llevar a cabo el estudio de la relación con el saber: el análisis histórico-social de los sistemas y dispositivos que inducen los tipos de relación al saber y el estudio clínico de un sujeto en su historia, sus comportamientos, sus sentimientos y sus afectos.

Ahora bien, ¿cómo describen estos especialistas la expresión “relación con el saber” desde la perspectiva psicoanalítica? Enumeraré, a continuación, algunas de sus principales afirmaciones teóricas:

- La noción de relación con el saber intenta describir las cuestiones afectivas y sociales de los aprendizajes de todo sujeto confrontado a situaciones de intercambio con el medio y con los otros.
- La relación con el saber es un proceso constante e inacabado de saber sobre sí mismo y sobre el medio que rodea al sujeto. Puede ser concebida como un vínculo que el sujeto entabla con el mundo a lo largo de su vida. *Le traité des sciences et des pratiques de l'éducation* la define justamente con este término: “Se trata de un vínculo [...] que nombra a una representación del sujeto que expresa una vivencia consciente o no, más allá de la producción de una realidad cognitiva y social de saber” (Beillerot y Mosconi, 2014, p. 385).
- La constitución de la relación con el saber se da a través de los primeros lazos con las figuras significativas del entorno familiar; es allí donde el sujeto aprende un modo particular de relacionarse con el saber.
- La relación con el saber tiene que ver con el *deseo de saber*. Éste se define como una búsqueda interminable, originada siempre en una falta. El deseo se origina en las huellas mnémicas que remiten a la experiencia precoz de satisfacción y de placer, y también, a la experiencia específica de la ausencia en relación con “alguna cosa”. Más precisamente, Beillerot explica:

Lo que sigue, después, es el desplazamiento, la repetición, la reminiscencia de un conflicto que retomamos sin cesar. [...] El deseo es, en principio, algo que no tenemos más y es tendencia constante hacia el objeto que uno se representa. [...] (Desde esta perspectiva), el deseo de saber se desarrolla para hacer frente a la frustración provocada por la ausencia del objeto. El deseo de saber es a la vez, una suerte de compensación sobre un trasfondo de falta, de duelo y una fuente inagotable, permanente, que hace del deseo una fuerza de construcción y civilizadora (2014, p. 83).

A partir de esta explicación sobre el deseo de saber, Beillerot sugiere la siguiente hipótesis en relación con la historia de un sujeto y sus aprendizajes a futuro: si la frustración no ha sido bien compensada por el deseo (sea que ésta haya sido demasiado intensa o que el deseo no haya sido alentado lo suficiente), el umbral de aprendizajes de los saberes posteriores podrá verse perturbado de manera significativa.

- La relación con el saber tiene que ver con el proceso de “otorgar sentido” en función de un “sujeto-dador” de sentido. Más precisamente,

la relación con el saber para un sujeto (individual o colectivo) requiere analizar su situación, su posición, su práctica y su historia para darles sentido [...] la relación con el saber se vuelve un proceso creador de saber, a partir del cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de su tiempo (Beillerot, 1988, p. 189).

Dicho de otro modo, se trata de un dinamismo del sujeto creador a partir del cual, el saber sobrepasa siempre “lo sabido”, en un movimiento hacia una totalidad siempre inacabable.

- La relación con el saber parece sugerir una disposición de alguien hacia el saber. Esta disposición implica intimidad del propio saber e intimidad con el saber. La misma da cuenta del placer y del sufrimiento que cada uno siente en relación con el saber.

- La relación con el saber no es un rasgo del sujeto ni una característica de su carácter. Uno no tiene una relación con el saber. Por el contrario,

[...] uno es su relación con el saber. Ser ‘su relación con el saber’ significa que mis actos y mis conductas testimonian y transcriben aquello que yo quiero, que yo sé y aquello que no sé; dan cuenta de mis saberes adquiridos y de los cuales he quedado impregnado. Significa, además, aquello que yo hago con mis saberes, cuales fueren, de distinto grado y naturaleza; pero también, se refiere a aquello que habla de mis ignorancias y mis carencias (Beillerot, Mosconi y Blanchard-Laville, 2000, p.49).

- Analizar “la relación con el saber” de un sujeto, supone, en principio, entender su propia relación con el aprendizaje. Esto supone tener en consideración cómo el sujeto “metaboliza” sus aprendizajes variados, crecientes y sucesivos.

A partir de estas características principales, concluyo con la siguiente definición de relación con el saber: “[se la entiende como] el proceso por el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce saberes nuevos, singulares, permitiéndole pensar, transformar y sentir el mundo natural y social” (Beillerot, Mosconi y Blanchard-Laville, 2000, p. 51).

Por su parte, Charlot construye una primera definición de este sintagma en 1982 en un artículo que lleva un sugerente título: *“Je serai ouvrier comment mon père alors a quoi sert d’apprendre”*.⁴¹ En él utiliza la expresión “relación social con el saber” para definirla como: “el conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se enuncian sobre el sentido y la función social del saber y de la escuela, sobre la disciplina enseñada, sobre la situación de aprendizaje y sobre sí mismo” (1982, p. 122).

Sus investigaciones comienzan poniendo en tela de juicio la noción de fracaso escolar asociada a las diferencias socio-culturales de los alum-

⁴¹ Nota de traducción: “Yo seré obrero como mi papá, entonces ¿para qué me sirve aprender?”

nos. Más aún, propone, a lo largo de todos sus desarrollos teóricos e investigaciones, estudiar el fracaso escolar desde la noción de relación con el saber. A partir de algunas preguntas sugerentes cuestiona a la sociología de la reproducción social y escolar, a saber: ¿qué significa aprender cuando uno es un ser humano? Cuándo un niño vive en una villa miseria, ¿qué es lo importante de aprender? Cuándo una niña es hija de una familia de médicos, ¿qué significa aprender?, ¿cuáles son las oportunidades para aprender en la vida?, ¿y en la escuela?, ¿aprender es traicionar? Para algunos, ¿aprender supone pasar “del otro lado de la frontera” cultural o de clase social?⁴²

Estos interrogantes nos colocan de lleno en la perspectiva socio-anropológica que profundiza Charlot y desde la cual llega a definir la expresión como: “una relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como conjunto de significaciones, pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo” (2007, p. 126). A partir de la misma, se derivan dos rasgos centrales: por un lado, es una relación *activa* ya que, para apropiarse del mundo, el sujeto debe modelarlo y transformarlo, y por otro, se trata de una relación *temporal* ya que el proceso de apropiación del mundo y de construcción de sí, se desarrolla en un tiempo que nunca finaliza.

Charlot explica que la relación con el saber de un sujeto se apoya más en “un conjunto de relaciones”, que en los contenidos psíquicos, las conductas o las representaciones que dicho sujeto posee. Más aún, afirma que el sujeto no se reduce a su deseo ni a la relación con un otro como persona. Cuando nace, no sólo se vincula con su historia personal, sino que también se relaciona con un mundo en el que debe sobrevivir, actuar e interactuar. Resulta muy interesante el lugar que le otorga al deseo en

⁴² Estas preguntas fueron recuperadas de mis notas personales de la exposición que Charlot hizo en el seminario dictado en la Universidad Nacional de Luján, titulado: “*La relación de los jóvenes con el saber, la escuela y la universidad: problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones*”, en el marco del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre ingreso universitario, el 5 y 6 agosto de 2013.

su desarrollo: “Si bien el deseo es la estructura fundamental de un sujeto, se trata siempre de un deseo ‘de’ y ese ‘de’ reenvía a una alteridad, a una forma social, ya se trate de una forma personal o de un objeto de deseo” (1997, p. 60). En síntesis, Charlot define la relación con el saber de manera amplia y extensa: “Es el conjunto organizado de relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que releva de aprender y de saber” (1997, p. 94).

Ahora bien, me interesa esbozar un planteo comparativo entre ambas posturas. Por un lado, Charlot valora el reconocimiento de la complementariedad de enfoques que cada uno ha tenido hacia el aporte teórico del otro, al compartir el mismo objeto de estudio. En palabras del autor:

Los trabajos de Jacky Beillerot y los míos son diferentes y a su vez, reconocen un lugar al enfoque del otro. Jacky es más “psy” y, sin embargo, se interesa por la sociedad, la historia, el poder. Yo soy más “socio” pero me detengo sobre la cuestión del sujeto y su deseo. [...] cada uno queda abierto al enfoque del otro y esta coexistencia [...] da cuenta evidentemente de un esfuerzo común por alcanzar mayor entendimiento y mayor elucidación de la noción (2006, p. 41).

Por otro, Charlot plantea una diferencia “fundamental” respecto al modo de concebir al sujeto desde dos posicionamientos antropológicos distintos; es decir, según el modo de pensar “qué es lo que hace humano, al ser humano” (2006, p. 42). Para Beillerot, explica Charlot, desde su marco psicoanalítico, el niño es producto del acto sexual de sus padres y, por lo tanto, está absorto por entender su “propia creación”. A partir de este origen, la personalidad psicofamiliar estará en la base de la relación con el saber de cada uno.

Por el contrario, desde la perspectiva antropológica de Charlot, el niño nace inacabado y por intermedio de la educación

va a apropiarse de una parte de lo que la especie humana ha construido en el transcurso de su historia, convertirse en humano y a la vez, en sujeto y miembro de una sociedad y una cultura. En este sentido, el pequeño hombre está obligado a aprender para ser (2006, p. 42).

Dicho de otro modo, desde la antropología implícita de Beillerot, el niño es, antes que nada, el hijo de sus padres, engendrado por un acto sexual y debe asumir psíquicamente ese modo de creación. Desde la antropología que postula Charlot, el niño es hijo de la especie humana. Más precisamente, este autor se expresa en la siguiente postura:

El hombre sobrevive porque nace en un mundo humano que está ya estructurado, un mundo producido por la especie en el curso de su historia, que preexiste al niño bajo la forma de estructuras, herramientas, relaciones, palabras y conceptos. Nacer, es estar sometido a la obligación de aprender; aprender para construirse en un triple proceso: hominización (devenir hombre), singularización (devenir un ejemplar único de hombre) y socialización (devenir miembro de una comunidad) en la que se comparten valores y se ocupa un lugar (2006, p. 60).

De este modo, se concluye que ambas posturas antropológicas encierran una teoría del sujeto diferente.⁴³ Por último, Charlot reconoce una convergencia entre ambas líneas de investigación que encierran, por detrás, un posicionamiento ético, ideológico y político común. Más precisamente, el autor sostiene que ninguno de los dos enfoques considera

⁴³ En un artículo de Mosconi (2000) que lleva por título *“Pour une clinique du rapport au savoir a fondation anthropologique”* (“Por una clínica de la relación con el saber desde un fundamento antropológico”), la autora señala estas diferencias en torno a la teoría del sujeto que está por detrás de la teoría “psicoanalítica” y de la teoría “sociológica” de la relación con el saber. El trabajo de Charlot recupera esta lectura y valora la profundidad de este estudio destacando la vigilancia teórica que sostienen ambas perspectivas, la una en relación con la otra.

a la relación con el saber como una característica “en esencia” del sujeto. Menos aún, la conciben como una carencia ni como una falta que daría cuenta de una discapacidad del sujeto. En palabras de Charlot:

Jacky Beillerot y yo consideramos que la noción de relación con el saber reenvía a una (o a varias) cuestiones, a un modo de acercamiento y no constituye una respuesta. Considerada como respuesta, corre el riesgo de convertirse rápidamente en un nuevo tipo de hándicap y de carencia. Sobre esta cuestión epistemológica y ética fundamental, no hay diferencias entre los dos. Para cada uno de nosotros, el interés por esta expresión rechaza la reducción del sujeto a un conjunto de características esenciales [...] En esta idea, vamos más allá de una cuestión teórica: se trata de un respeto, *a priori*, por todo sujeto en tanto tal, una forma de relación al mundo, a los otros y a sí mismo. Más allá de un tema ético, hay también una cuestión ideológica y política frente a la diferencia cultural. En universidades como Paris x, Nanterre y como Paris VIII, que reciben una gran población de estudiantes extranjeros, esta postura tiene consecuencias prácticas concretas (2006, p. 41).

Evidentemente, este trabajo comparativo propuesto desde “la voz” de uno de los padres fundadores de la noción, muestra, por un lado, la rigurosidad y la vitalidad de sus aportes investigativos y, por otro, pone en relieve el rasgo de humanidad que ambos especialistas demuestran en sus estilos de hacer investigación compartiendo un mismo objeto de estudio desde campos disciplinares diferentes y a la vez, complementarios. En otras palabras, dan prueba de estilos de investigación que, lejos de acaparar y “confinar” para sí, una misma problemática de estudio, la comparten.

En conclusión, más allá de las diferencias y convergencias entre ambos enfoques, los aportes de estos dos protagonistas clave de la sistematización y el desarrollo de la noción de relación con el saber, nos conducen a reconocer que la misma debe ser estudiada en el marco de una dimensión relacional del sujeto. Dimensión relacional que refiere a lo real, al mundo y al sí mismo del sujeto, como producto de una historia

y de modos de socialización diversos. Dimensión relacional que, finalmente, entrama una vinculación complementaria entre “saber, psiquismo y sociedad”.

La relación con el saber del profesor universitario: finalmente... ¿por qué “a cielo abierto”?

Para terminar, me gustaría retomar la metáfora elegida que atraviesa mi producción escrita, así como también, avanzar en la propuesta de esbozar algunas reflexiones necesarias e inquietantes desde una pedagogía universitaria. En principio, desearía compartir ciertos comentarios de profesores universitarios en torno al saber que enseñan y a su manera singular de describir su tarea docente. Estos fragmentos discursivos son el resultado de diferentes momentos de intercambio: encuentros informales, entrevistas enmarcadas en proyectos de investigación y relatos surgidos en instancias de formación continua.

Yo estoy feliz dando clase para veinte, treinta, setenta estudiantes... ¿La cantidad? ¡No me preocupa! Lo importante es captar la atención como en el teatro. Yo pongo en escena mis dotes de actriz (sonríe). Les murmuro cuando quiero hablarles bajito, les grito cuando lo considero necesario. Al final, cuando terminamos, algunos estudiantes se acercan y me dicen que les gustó la clase. Vuelvo a mi casa contenta, me creo que soy Dios. Entonces, llego y me meto de lleno adentro de los libros. Me pongo a estudiar... En una clase se juega todo: poder, seducción, empatía, rechazo. ¿Y yo? Yo construyo un personaje. (Sofía, profesora de canto lírico de la Licenciatura universitaria de música de Cámara).

La materia que enseño es Francés I para las distintas carreras, tengo estudiantes de ciencias sociales, exactas, economía, enfermería, de todo. Mirá... ¿cómo te explico? Yo soy bilingüe, empecé a estudiar francés desde los 4 años, hice toda la primaria y la secundaria en el Liceo Franco-Argentino. Tengo casi 40 años. Y cuando empecé a enseñar era un desastre, un verdadero desastre. No tenía metodología, no sabía qué hacer, sentía un nudo en el

estómago. Se producían unos silencios en la clase eternos. Empecé en esto porque necesitaba trabajar. Soy traductor profesional, pero dar clase en la facultad me aseguraba un ingreso fijo. Lo primero que me parece que hay que hacer es ir a ver a alguien que sabe más que uno y preguntarle cómo hace. Ah, también, hice algunos cursitos de pedagogía en la Alianza. Y después, en definitiva, para mí, la clase tiene que ver con la observación. La observación y la paciencia. Para enseñar hay que observar las reacciones de la gente. Ahora, hoy, te puedo decir que me gusta enseñar, le tomé el gusto. (Juan, profesor de Francés I de distintas carreras universitarias)

A veces dando clase uno se engeguece, pierde el rumbo, pierde los destinatarios, pierde todo. Yo venía pensando que mis clases estaban buenas, eran claras, que todo el mundo entendía, no había preguntas... pero, llegó la clase previa al examen y les pregunté a todos cómo venían. ¡Fue una lluvia de dudas, una catarata de preguntas! Nadie entendía nada. Yo creía que me venían siguiendo. ¡Me quedé re-mal! Me dije a mí mismo: 'Paolini, no sos tan brillante como pensás'. (Daniel, profesor de Análisis Matemático I de la licenciatura en Sistemas)

A partir de estos breves relatos, me pregunto ¿en qué consiste la presencia que encarna un profesor frente a los estudiantes en un aula? Más allá de los contenidos a transmitir y de la posible estrategia propuesta para hacerlo, el profesor ¿tiene registro de su manera de estar en la clase?, ¿cómo se lleva con los saberes que transmite? Más precisamente, además de estos saberes disciplinares que se propone enseñar ¿se detiene a registrar sus gustos, preferencias, posible malestar, disfrute, padecimiento, sus dudas o sus temores?, ¿se hace preguntas acerca de su estilo docente que va “tomando cuerpo” en los encuentros cotidianos con sus estudiantes o se evade y se esconde de “sí mismo”?

Puntualmente, en los comentarios de los profesores seleccionados, podemos reconocer una cantidad de emociones que van más allá de la supuesta transmisión de un contenido específico: alegría, entusiasmo,

desilusión, desconcierto, histrionismo, humildad, frustración, desencanto, angustia, impotencia de no saber y omnipotencia de saber.

La posibilidad de registrar la dimensión personal y relacional de una clase tiene que ver con identificar aspectos de la relación con el saber en tanto profesores implicados en la formación de los estudiantes. Me resulta sugerente el modo en que Beillerot define a la formación para hacerlo extensivo a la formación universitaria. Este autor afirma:

La formación se piensa como un acto de *'dar testimonio'*. Cuando uno enseña, por intermedio de su discurso, el formador habla y testimonia su relación con el saber: sus preguntas, sus dudas, sus maneras de saber, de ignorar y su curiosidad. Uno pone en escena, ofrece, como una masa misma del trabajo con el otro, una parte de su propia sustancia (1988, p. 13).

Dar clase es dar testimonio. Si “abrimos” esta afirmación inspiradora, nos preguntamos: ¿de qué podríamos dar testimonio en nuestro día a día al dar clase en la universidad? Esbochemos algunas posibles respuestas:

- De la persona que somos frente a los estudiantes.
- De la humanidad que está por detrás de nuestro rol instituido de transmitir saberes académicos.
- De nuestras concepciones implícitas acerca de quién es el otro que aprende.
- De nuestra manera de comunicarnos con nuestros estudiantes, entrelazada con nuestros estados de ánimo.
- De nuestra manera de compartir o retacear, con ellos, lo que sabemos.
- De nuestro saber y de nuestras dudas y temores frente al no-saber.

En otras palabras, podemos suponer que damos testimonio de nuestro disfrute y de nuestros padecimientos al ser “trabajadores del saber” en el espacio-tiempo de una institución académica que nos sirve de encuadre. Decididamente, nuestra relación con el saber está siempre ex-

puesta, Blanco lo sugiere de una manera concisa y breve: “No es fácil aceptar que enseñamos lo que somos” (2015, p. 64).

En consecuencia, al problematizar “un más allá del contenido a enseñar”, abrimos la reflexión en torno a la *dimensión relacional* que se despliega en la clase. Suele suceder muchas veces, que los aspectos relacionales o afectivos cobran visibilidad sólo cuando “algo no funciona” con un estudiante puntual, un pequeño grupo o con la totalidad de la clase. Entonces, asumir el reconocimiento de lo que ocurre en toda relación pedagógica supone tener en cuenta nuestros *estilos personales* docentes.

Cuando nosotros, profesores universitarios, registramos la dimensión relacional en los intercambios con los estudiantes y comenzamos a interrogarnos sobre nuestras emociones, sensaciones y nuestra relación con el saber, llevamos a cabo un *trabajo de retorno reflexivo sobre nosotros mismos*, al decir de Filloux (1996). Este ejercicio de interrogación supone una reflexión sobre las propias motivaciones, los deseos, las angustias, las intenciones, el modo de ejercer el poder. En otras palabras, comprende un trabajo introspectivo sobre nuestras maneras personales y singulares de llevar a cabo la tarea docente. Además, la posibilidad de animarnos a entablar un diálogo con nuestra propia relación con el saber influye, a su vez, en nuestra capacidad de comprensión sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sujetos “aprendiendo”, frente a las exigencias que la idiosincrasia (la especificidad) del propio saber disciplinar requiere. En definitiva, se trata de hacer evidente un singular y venturoso trabajo de interrogación introspectivo y de autoobservación de sí mismo.

Ahora bien, me interesa introducir brevemente un modo posible de plantear los aspectos relacionales de la tarea de enseñar siguiendo los desarrollos de Blanchard-Laville. Sus investigaciones en el campo del análisis de las prácticas profesionales docentes, realizadas desde hace más de treinta años, se basan en el enfoque clínico de orientación psicoanalítica. Esta perspectiva toma en cuenta prioritariamente los proce-

sos psíquicos del sujeto, en su mayor parte inconscientes. En palabras de Blanchard-Laville:

Mi interés se basa en poner en relieve la dimensión psíquica de la transmisión didáctica; es decir, el registro psíquico inconsciente de los actores del acto pedagógico. [Para ello], he tomado distancia de la mera *aplicación* de la teoría psicoanalítica a la pedagogía. He construido un enfoque *codisciplinar* que permite, a partir de la observación en común de un objeto de estudio específico, *articular* varios enfoques teóricos: clínico, psicosociológico y didáctico. Es necesario dejar en claro que, el enfoque clínico psicoanalítico no basta para describir *la totalidad* de la situación de enseñanza (Blanchard-Laville y Chaussecourte, 2012, p. 6).

Más aún, en concordancia con lo que he explicitado en los párrafos precedentes, Blanchard-Laville explica que los profesores exponen su propia relación con el saber, sean o no conscientes de ello, en el espacio relacional que se despliega con los estudiantes. Más precisamente, afirma:

Mi hipótesis es que las cuestiones psíquicas vinculadas con la historia personal de un profesor, la misma que ha construido su relación con el saber, son generalmente subestimadas. La tentación es la de suponer que, si ‘armamos’ a un docente con los saberes necesarios y la didáctica precisa de la transmisión de los saberes, podemos impedir que se manifiesten las conductas de lo ‘no sabido’ de sus conflictos internos. [...] Ahora bien, creo que la fuerza del psiquismo es tal que es imposible armarse; no olvidemos que hay cuestiones que escapan en una gran medida a la conciencia del profesor (2013. p. 5).

De este modo, dejo planteado este enfoque teórico como una posible y valiosa alternativa para fundamentar modos de acompañar a los docentes desde el análisis de las prácticas profesionales, a partir de propuestas institucionales que construyan encuadres “cuidadosos” y que habiliten: el intercambio formativo entre pares, la confianza, la escucha

disponible, la circulación de la palabra compartida y la postura de respeto y no crítica ni juzgamiento del otro para desplegar los puntos de vista individuales.

Finalmente, vuelvo a pensar en el título de mi propuesta de escritura. ¿Qué sentido desplegó la metáfora de estudiar y profundizar la relación con el saber del profesor universitario “a cielo abierto”? Después de todo este recorrido, me gustaría sugerir que “la apertura” derive en una invitación. Una invitación que integre todas las reflexiones pedagógicas compartidas, las cuales considero necesarias e inquietantes, sobre todo, porque incitan a lo nuevo, al desafío y a la transformación en el marco de una pedagogía universitaria más humilde, más llana y profundamente atravesada por la ética. De este modo, desearía invitar a los profesores a que:

- Se vuelvan visibles a sí mismos poniéndose “al descubierto” de sus maneras de *ser* y *hacer* la clase.
- Se animen a plantear preguntas personales y osadas sobre sus estilos docentes.
- Provoquen sus rutinas y costumbres.
- Recuerden momentos, afectos, emociones y vínculos de su propia historia personal asociados con sus “motivos vocacionales”, motivos que los llevaron a elegir el saber disciplinar que los ha formado profesionalmente y que, a su vez, los ha convertido en docentes universitarios, al día de hoy.
- Problematicen los aspectos relacionales del dar clase que muchas veces quedan formulados desde una pedagogía universitaria prescriptiva e instrumental, que señala “el deber ser” y modeliza relaciones “correctas y esperables”.
- Se animen a pensar, sentir y hacer una pedagogía cotidiana, fundada en el encuentro genuinamente novedoso (y apasionante) con el otro.

Adenda

Mi punto de partida me llevó a la necesidad de explicitar mi inquietud por un día a día incierto y complejo. El paisaje mundial así lo confirma.

Sin embargo, tengo la sospecha de que, pasado este momento actual, muchas cosas ya no volverán a ser como antes. Me gustaría imaginar entonces, una universidad cuyos vínculos entre profesores, investigadores, colegas y estudiantes sean más solidarios en un camino más democrático de construcción y circulación de saberes, en una trama de relaciones más horizontales, más creativas y más humanas donde el entusiasmo por el conocimiento sea el motor para una mejor sociedad.

Bibliografía

- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Beillerot, J. (1979). Le savoir, rapport et appropriation. *Education Permanente Nancy*, (47), 45-51.
- Beillerot, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris, France: Ed. Universitaires.
- Beillerot, J. (1994-1995) Séminaire Savoir et rapport au savoir. Cours de Diplôme d'Etudes Approfondies. Université Paris X. Nanterre. (Notas personales tomadas y traducidas por Viviana Mancovsky).
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires.
- Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir et désir d'apprendre. *Cliopsy*, (12), 73-90.
- Beillerot, J.; Mosconi, N, y Blanchard-Laville, C. (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ____ (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, France: L'Harmattan.
- Beillerot, J. y Mosconi, N. (Sous dir.) (2014). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris, France: Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. y Chaussecourte, P. (2012). Une approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ des sciences de l'éducation. Le cas particulier de nos recherches et de nos pratiques formatives

- concernant les enseignants-es. *Conference Psychoanalysis and Education Subjects and Selves in the Teaching and Learning Process Education Research Directorate*. Canterbury, Kent, U.K: Canterbury Christ Church University.
- Blanco, N. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82 (29.1), 61-76.
- Calvancanti, D. (2020). Le rapport au savoir: émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Education et des Didactiques. *Academia* (19), 27-52.
- Castello, L. y Mársico, C. (2005) *Diccionario etimológico de términos usuales en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Dictionnaire Larousse Le Petit Larousse (2018). Recuperado de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Durkheim, E. (1996). *Educación y pedagogía*. Barcelona, España: Península (1era. ed. 1902).
- Charlot, B. (1982). Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? gfen collectif, *Quelles pratiques pour une autre école*. Paris, France: Casterman.
- Charlot, B. (2006) La question du rapport au savoir : convergences et différences de deux approches. *Savoirs. Revue Internationale de Recherches en éducation et formation des adultes*, (10), 37-43.
- ____ (2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Fabre, M. (2014). La pédagogie et les pédagogies. In Beillerot, J. et Mosconi, N. (Sous dir.) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 501-512) Paris, France: Dunod.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Filloux, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires-Novedades Educativas.
- Larrauri, M. (1998). El reto de las mujeres hoy es pensar lo no pensado... (Entrevista) *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 2 (3), 169-179

- Lecompte, J. (1995). Les valeurs morales aujourd'hui. *Sciences Humaines*, (46), 12-14.
- Mancovsky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1 (1), 201-216.
- Mancovsky, V. y Moreno, M. G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Mancovsky V. y Más Rocha, S. (Eds.) (2019). *Por una pedagogía de los inicios a la vida universitaria*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris, France: esf.
- ____ (1992) Qui a peur des sciences de l'éducation ? *Publication mensuelle: Se former+. Pratiques et apprentissages de l'éducation* (pp. 1-24). Lyon, France.
- Mèlich, J.C. (2010) La zona sombría de la moral. En Mèlich, J.C. y Boixader, A. (Coords.) *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* pp. 37-62). Barcelona, España: Grao.
- Moreno, M.G. y Romero, M.A. (2011). Ética, investigación educativa y formación de investigadores: entre la norma y el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 79-96.
- Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. En Beillerot, J. et al. *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 59-115). Paris, France. L'Harmattan.
- Real Academia Española. (2018). Pedagogía. En *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). Consultado el 01 de marzo de 2020 en <https://bit.ly/333ASh8>
- Ricoeur, P. (1994) Entretien. In Halperin, J. et al. *Ethique et responsabilité. Paul Ricœur* (pp. 11-33), Neuchâtel, Suiza: A La Balconnière.
- Ricoeur, P. (2003) *Sí mismo como otro*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Schejter, V. y Zappino, A. (2016). Análisis de las prácticas como modelo para aprender- investigar- intervenir. En Schejter, V. et al. (Comps.)

Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros (pp. 49-61). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Vercellino (2014). La relación con el saber: revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*, 26 (11), 1-8.

Vercellino (2015). Revisión bibliográfica sobre 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 53-82.

Experiencias juveniles: violencias, precariedad y exclusión. Algunos retos de la universidad pública ante las situaciones de vida de sus estudiantes.

LILIANA IBETH CASTAÑEDA RENTERÍA⁴⁴

PEDRO HUGO RANGEL TORRIJO⁴⁵

*Ser joven es resistir...
Pero más que un estado de anarquía adolescente,
que pues no se puede definir mejor,
personalmente lo veo como una manera de sobrevivir.
Sin esa rebeldía no estaría aquí...
(Pablo).*

Introducción

No resulta novedoso para nadie señalar el alto grado de exclusión y violencias de las que son objeto los jóvenes en nuestro país. Día a día los jóvenes enfrentan dificultades educativas, laborales, económicas y socia-

⁴⁴ Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el CIESAS. Profesora Investigadora adscrita al Departamento de Política y Sociedad del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. Perfil PRODEP y Candidata del SNI. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado CA-UDG-562 Educación, políticas públicas y desarrollo regional.

⁴⁵ Doctor en Educación. Profesor Investigador adscrito al Departamento de Política y Sociedad del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado CA-UDG-562 Educación, políticas públicas y desarrollo regional.

les, y resulta impostergable, como miembros de la comunidad de una institución de educación superior, preguntarnos cuál es el papel de la universidad con relación a las situaciones que viven los jóvenes en general, pero particularmente aquellos que son parte de su comunidad.

Las instituciones de educación superior se enfrentan constantemente a enormes retos. Desde el financiamiento, las constantes evaluaciones, la presión del Estado y los organismos internacionales, entre otros, que constantemente transforman y moldean la responsabilidad social de las universidades al exigir el cumplimiento de ciertos indicadores que no siempre toman en cuenta los contextos sociales, económicos y culturales en los que se encuentran las instituciones. Lo anterior, sostenemos, absorbe en su mayoría las actividades cotidianas de la comunidad universitaria y deja poco espacio para que la institución se mire a sí misma y a su comunidad desde otros lugares y con preguntas distintas a las producidas en el marco de las políticas educativas.

En el presente documento nos preguntamos acerca de lo que viven y experimentan los estudiantes universitarios fuera de los muros institucionales, situaciones que enmarcan su propia experiencia como jóvenes en formación y dan sentido a su tránsito por las aulas universitarias. Es bien sabida la dificultad que ha implicado la definición de aquello a lo que hacemos referencia cuando hablamos de juventud. De manera general, Alvarado sintetiza algunas de las definiciones más comunes y dice que juventud:

sociológicamente se refiere a dimensiones de un grupo social que abarcan la edad, el desarrollo biológico, cognitivo y social, así como a un conjunto de transiciones personales y sociales, como acceso al empleo, la salida de un núcleo familiar y la formación de otro, la culminación de la educación, el nacimiento de descendientes o incluso la integración a una comunidad política y el ejercicio pleno de sus derechos (2017, p. 164).

En este trabajo partimos de que es necesaria una mirada más integradora, situada e histórica, de las y los sujetos que participan en el campo de lo juvenil, de ahí que nos posicionemos en una mirada no de la juventud, sino de las *juventudes*, que tal como menciona Duarte, “no está referido a una cuestión gramatical de número y cantidad, sino que a nuestro juicio hace mención a una cierta epistemología de lo juvenil, que exige mirar desde *la diversidad* a este mundo social” (2000, p. 61).

Así pues, en este capítulo se presenta un análisis de las experiencias descritas por jóvenes estudiantes de un centro universitario regional de la Universidad de Guadalajara, con el objetivo de discutir de qué manera esas experiencias impactan a su vez en su experiencia como estudiantes universitarios; ello encaminado a revisar el papel que la institución universitaria puede tener como parte de su misión institucional.

El capítulo está dividido en cuatro secciones. A esta introducción le sigue el apartado sobre el contexto espacial e institucional en el que habitan nuestros sujetos de estudio. La segunda parte describe la estrategia metodológica seguida para la obtención de datos y el análisis de las narraciones. Le sigue la sección de discusión y finalmente se presentan algunas conclusiones.

La región Ciénega del Estado de Jalisco y el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara

En el país, las autoridades no han desarrollado políticas sociales destinadas a los jóvenes, que se caractericen por su continuidad. Persiste un Estado, como afirmaba Monsiváis, con una tendencia más a cooptar que a apoyar a los jóvenes. Los políticos en general tienden más a la simulación que a la comprensión y solución de los problemas de los jóvenes. Se habla, como en el resto de América Latina, de un país de jóvenes, pero en los hechos las oportunidades y apoyos oficiales para ellos, son escasos.

La mayoría de las y los jóvenes que participaron en el ejercicio etnográfico del que se tomaron los testimonios para su análisis son de Jalisco y estudian la carrera de Periodismo en el Centro Universitario de la Ciénega (CUCI) de la Universidad de Guadalajara. En la actualidad el

Estado de Jalisco se caracteriza por altos índices de violencia, desapariciones y feminicidios. La región de la Ciénega está conformada por trece municipios. Según el censo de 2010, (INEGI, 2010), el municipio de Ocotlán concentra la mayoría de la población, con 92,967 personas. Esta zona cuenta con una de las cifras más altas de población del estado de Jalisco (6.86%) y una densidad de 94.65 habitantes por kilómetro cuadrado.

La región tiene un nivel económico medio a nivel nacional. Según datos del INEGI, en Ocotlán, el 40 por ciento de la población es activa. Cabe mencionar que el 35.63 por ciento de la población activa nacional cuenta con educación media superior y superior (INEGI, 2017). Asimismo, es pertinente recordar que la tasa neta de la población con participación económica en el Estado de Jalisco es de 62.3 por ciento, contra el 59.2 por ciento a escala nacional. Sin embargo, existen carencias y violencia creciente.

El diagnóstico 2012 mostró que, entre los jóvenes de 15 a 24 años, son 5000 los que no tienen satisfechas sus necesidades básicas en materia de salud, educación, protección social, calidad de vivienda y nivel vida. Esta población representa 5.37 por ciento de la población total y 28.5 por ciento de su grupo de edad (Hernández y Calonge, 2012, p. 189).

Por su parte, el Centro Universitario de la Ciénega es uno de los 15 centros universitarios que conforman la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara, junto con el Sistema de Universidad Virtual y el Sistema de Educación Media Superior. Según González Coronado, el CUCiénega es la opción “más importante de educación superior en la región Ciénega del Estado de Jalisco, así como para municipios de la región Altos y del vecino estado de Michoacán” (2017, p. 20).

De acuerdo con el último Informe de Actividades 2018, presentado por la Mtra. María Felicitas Parga Jiménez, Rectora del Centro Universitario hasta mayo de 2019, la matrícula del CUCiénega alcanzaba para ese año los 6687 estudiantes activos (Parga, 2019). La distribución por género en la comunidad estudiantil era de 46.8 por ciento hombres y 53.2 por ciento mujeres. De acuerdo con información presentada por el

Rector General, Ricardo Villanueva, el 37.7 por ciento de los estudiantes de este centro universitario no tiene acceso a internet y el 44.5 por ciento no cuenta con una computadora (Villanueva, 2020). Este último dato es de lo poco que sabemos sobre las condiciones de vida fuera de las aulas que tienen nuestros estudiantes.

Apuntes metodológicos

El presente trabajo tuvo como insumo para el análisis 21 trabajos autotnográficos realizados en el marco de la unidad de aprendizaje “Observación etnográfica” impartida en el programa educativo de Licenciado en Periodismo, en el año 2017, en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. Todos los estudiantes dieron su autorización para la utilización de sus escritos. Así mismo se utilizan pseudónimos en la totalidad de los testimonios.

Del total de las y los alumnos participantes, ocho fueron varones y 15 mujeres, en un rango de edad entre los 19 y 22 años. Diez alumnos provenían de la zona metropolitana de Guadalajara, cuatro eran originarios de Ocotlán, sede del centro universitario. Seis provenían de municipios de la región Ciénega y Altos de Jalisco, una más de Michoacán, y una alumna era originaria de un estado del norte del país. Para este trabajo se utilizan 14 trabajos, correspondientes a cinco varones y nueve mujeres.

El trabajo realizado por cada uno de los y las estudiantes buscaba problematizar, desde su experiencia personal, la respuesta al cuestionamiento sobre ¿qué significa ser joven? El análisis de los textos nos permitió construir seis categorías a partir de las cuales planteamos problematizar: primero, cuáles son las experiencias a las que los jóvenes como universitarios están expuestos y desde dónde se viven como estudiantes del nivel superior; y segundo, las violencias que los marcan. Las categorías sobre experiencias son: las expectativas sobre mí, vivir mi género y habitar el cuerpo. Las categorías sobre violencias: violencias sexuales y de género, violencias domésticas, acoso escolar y pobreza. A continuación, se presenta una selección de las narraciones.

Vale la pena señalar que el uso de narraciones auto-etnográficas como insumo para el análisis de lo social, se enmarca en la tradición etnográfica de tipo narrativo. Según Restrepo, la etnografía se puede definir como “la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (2016, p. 16). En el caso que nos ocupa, las narraciones fueron creadas por los propios participantes en la investigación guiados por la pregunta sobre ¿qué caracterizaba su vida/experiencia como joven universitario?, todo ello en el marco de la elaboración del producto integrador de la unidad de aprendizaje Observación Etnográfica. Para este trabajo se retoman algunos de esos productos para el análisis correspondiente.

Resultados

Las experiencias a las que los jóvenes como universitarios están expuestos y desde dónde se viven como estudiantes del nivel superior

En esta categoría se agrupan aquellas narraciones sobre lo que significa ser joven universitario con relación a las expectativas generadas por su ingreso a la educación superior, tanto en sus familias como en sus comunidades. Es importante señalar que según la UNAM⁴⁶, siete de cada diez estudiantes en México son estudiantes universitarios de primera generación, dato que coincide con el expresado por el Rector General de la Universidad de Guadalajara en su discurso realizado en CUCiénaga con motivo de la celebración del 25 aniversario de la creación de la Red Universitaria. Por lo tanto, no es de extrañar que estos jóvenes lleven sobre sus hombros las expectativas de movilidad social no sólo de sus familias, sino también de sus comunidades de origen.

Así también se presentan narraciones que expresan la vivencia del género y del cuerpo en los espacios institucionales y que marcan el tránsito por las aulas de mujeres y hombres. Sin duda nuestro estar en el

⁴⁶ Consultado el 28 de abril de 2020 en <https://plumasatomicas.com/noticias/estudiantes-unam-primeros-universitarios/>

mundo está atravesado por las formas y materialidad del cuerpo, lo cual, a su vez, se configura con los roles de género reproducidos en las aulas.

Lo que se espera de mí... Como ya se mencionó, unas de las experiencias mayormente relatadas por las y los jóvenes en sus trabajos autoetnográficos están relacionadas con las expectativas que sus familias, sus conocidos y ellos mismos, tienen sobre su futuro como egresados universitarios. Muchos estudiantes asumen que tener esta oportunidad conlleva “la obligatoriedad” de triunfar profesionalmente, expectativa expresada también por otros. Un ejemplo de lo anterior lo menciona Anita:

Siento que a veces mi familia (y por familia me refiero a tíos, tías, etc.), siempre me ven como la que va a sacar adelante a la familia: “nos vas a sacar de pobres, no como las pendejas de tus primas” y no sé, siento que a veces el tener estas expectativas sobre mí, y el “no te descarriles de tu camino” impide que sepa cómo actuar cuando un chico me gusta, es como, no la quiero regar con mi familia. (Anita)

Además de las expectativas de movilidad social que recaen sobre la estudiante universitaria, es claro cómo el mandato de género sobre el control de su cuerpo, específicamente su sexualidad, se suma a las exigencias de ser una buena hija que estudia la universidad. En el siguiente fragmento se presenta:

Mi prima de 21 años —hoy con una hija de 5—, “tía, ¿por qué Anita es tan rara?” a lo que mi mamá responde: “no sé hija, aquí sólo hay de dos sopas: las putas y las raras”. Me van a juzgar de puta si bailo con un chico, me van a tachar de puta si me ven besándome con un hombre... Un simple error y las expectativas de todos caen y la decepción se abalanza sobre mí. (Anita)

Otra forma de presión es la originada por el reconocimiento que hacen por el esfuerzo que realizan los padres para que las hijas puedan estudiar. Aquí un ejemplo:

[...] ellos (mis padres) con mucho esfuerzo me están dando la oportunidad de ser una joven universitaria, por lo que para mí es una guerra de esfuerzos ya que tengo que aprovechar al máximo los estudios, tengo que superar mi miedo al hablar en clases, para poder sacar buenas calificaciones, y el vivir fuera sin mi familia no es fácil ya que somos una familia que siempre está junta. Soy una joven universitaria que lucha por dar una buena imagen a su familia, que desea un futuro como profesionista. (María)

Sin embargo, los jóvenes cuyos padres son profesionistas no escapan a esta presión:

Mis padres son personas preparadas, mi madre tiene dos carreras [...] mi padre estudió la universidad, pero tuvo que desertar [...] Por esa razón yo tenía que ser semejante a ellos, no decepcionarlos. (Araceli)

Además de los padres, la carga de ser el hermano o hermana mayor también genera presión sobre estos jóvenes y sus expectativas:

Soy una joven no tan joven porque desde pequeña entendí de responsabilidades, porque siento que soy el ejemplo de mis hermanos y no los puedo decepcionar, siento que no me puedo equivocar. (Laura)

Desde que comencé a ser una figura mayor y de ejemplo para mis hermanas, empecé a haber más presión hacia mí ya que debía darles un modelo de persona responsable que ellas pudieran seguir y así fue durante primero, segundo y tercero de primaria ya que era de los tres primeros promedios del salón hasta que comenzó a importarme algo más: mi físico. (María)

Otro de los factores que influye en la carga que las expectativas que se tienen sobre los chicos y chicas se incrementen, es el hecho de que proviene de comunidades pequeñas, lo cual los tiene en la mira de su comunidad, o al menos así lo viven, tal como lo menciona Vanessa: “me preocupa mucho lo que vayan a decir los demás de lo que haga o diga,

ya que soy de un lugar no muy grande y todos se enteran de lo que hagas y con ideas más reservadas y cerradas”.

La consecuencia de todo esto es que ser joven implica vivir con el temor constante del fracaso y de causar decepción, “soy una mujer de 19 años que vive estresada...” (Laura); “tenerle tanto miedo al fracaso que no quiero volar” (Sofía); “tengo sueños en la cabeza, tal y como ser la mejor fotógrafa de *National Geographic* [...] y con miedo constante de no ser lo que he estado soñando desde hace tiempo” (Verónica). El temor por decepcionar o fracasar es compartido también por los varones:

Soy un joven de 22 años con enormes problemas existenciales, con problemas de desapego emocional e inseguro en casi todos los aspectos, con tendencias depresivas; siempre me pregunto si lo que hago es lo correcto y cada mañana me despierto sintiendo que soy una decepción para todo el mundo. (Pedro)

En mi casa esperan mucho de mí, que yo sea el que saque adelante a la familia, que ocupe el lugar de mi tía, que algún día fue el puesto de mi “papá Rafa” (abuelo), esperan tanto, que claro que estoy preocupado, yo no sé si pueda llenar unos zapatos tan grandes. (Alfredo)

Los mandatos del género Aunadas a las expectativas que genera el ingreso a la universidad, se encuentran las generadas con relación al género, lo que se espera de la mujer o del hombre que se es. En este aspecto es claro cómo las mujeres tienen la presión de cumplir con roles tradicionales más de tipo doméstico, y los chicos con relación al ejercicio de “autoridad”, la proveeduría familiar.

Como mujer asumo, por ejemplo, que cuando no está mi madre en casa es mi deber mantenerla en orden; hacer quehacer, cuidar de mis hermanos o darles de comer aunque sean mayores. Con mis amigos cercanos se replican las últimas dos cosas. (Beatriz)

Siendo el menor de tres hijos, y sin padre a los tres años, me fue impuesto en mí que, aunque nadie me lo dijera, el cargo de ser “el hombre de la casa” por ser el único varón del hogar. (Pedro)

Desde que murió mi abuelo yo me convertí en “el hombre de la casa” [...] Si, yo soy el heredero al trono, no es una cuestión de género, es un asunto de ser el primogénito en la generación, yo soy el primero de todos los nietos y al igual que mi tía que es la mayor, me toca quedarme con la batuta. (Alfredo)

Vivir en mi cuerpo Otra experiencia presente en los relatos de los y las jóvenes es el relacionado con la vivencia de su cuerpo. Las distintas maneras en que padecen los diferentes cánones de belleza los hacen vivir en una constante tensión. La mayoría de las experiencias relatadas se vivieron durante el periodo de educación media con ataques de los propios compañeros, y en menor medida de familiares cercanos.

No encajaba con nadie, e incluso me señalaban y me miraban feo. Por ello mi autoestima bajó, no me sentía bonita, y reprochaba a la naturaleza no tener curvas como las demás estudiantes. No me sentía bonita, ni mucho menos atractiva. (Araceli)

Fui criticada tanto en la escuela como en casa por mi peso (...), también fui burla de parte de familiares. (Nadia)

A la edad de 11 años me empezaron a salir granos y espinillas en toda la cara, problema que aún tengo, pero no es tan grave como en aquellos años, por esto recibí burlas de niños que aún no tenían esos cambios en su cuerpo y que yo no comprendía por qué me pasaba lo que me pasaba. (César)

Soy una persona morena clara que a menudo bromeaba de su piel denominándose negra para los bien conocidos. Sobre mi aspecto físico ya no tengo problemas, aunque sí los tuve y fueron causa de mis depresiones. De compleción media y baja estatura, con pies pequeños y brazos promedio, me siento

satisfecha con mi cuerpo, aunque esto haya sido después gracias a mi pareja.
(Laura)

La vivencia del propio cuerpo también ha supuesto la intención de lastimar o terminar con la existencia, como en el caso que se muestra a continuación:

A los once años me lastimé a mí misma en las piernas y en los brazos, no sé si la moda de los “emos” fue una influencia o si en serio quería autodestruirme.
A los doce años intenté suicidarme. (Sofía)

Oculté mis tendencias autodestructivas. (Pablo)

Las violencias que vivieron y viven los jóvenes

Las violencias han sido definidas a partir de una multiplicidad de factores y formas. La mayoría coincide en que se trata del uso de la fuerza o el poder con la intención de dañar y hacerlo como una forma de ejercicio de poder en el ámbito doméstico, público o del grupo. En el caso de las y los jóvenes, éstos narran desde su experiencia diversos episodios que muestran las distintas modalidades que configuran experiencias violentas que los han marcado como sujetos. Identificamos principalmente cinco tipos de violencias: la escolar, la sexual, de género, doméstica y la económica. En todas ellas intervienen múltiples factores y como se verá en los testimonios, algunas veces unas están íntimamente relacionadas con otras.

a. Acoso escolar De acuerdo con Cepeda-Cuervo, *et al.* (2008), con acoso escolar nos referimos a un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones psicológicas, físicas o sociales, repetidas, que sufre un infante en el entorno escolar por parte de sus compañeros. En el marco de dicha definición, a continuación se presentan narraciones de eventos únicos que se describieron como los más significativos, pero es importante señalar que no se trató de eventos aislados.

Desde muy chico me di cuenta de que mis preferencias sexuales eran diferentes, que en lugar de gustarme las niñas, me gustaban los niños. En la primaria, mis compañeros de clases me hacía *bullying* porque me veían un poco afeminado y me gustaba juntarme con niñas, porque con los niños me sentía incómodo, a mí no me gustaban los mismos juegos que al resto de mis compañeros hombres, en los recreos yo me pasaba gran parte del tiempo comiendo, para evitar ser molestado por mis compañeros, pero eso propiciaba burlas no sólo por mis preferencias sexuales, también por la obesidad que tenía en aquellos años. Nunca le conté a mi familia que en la escuela me molestaban, me inventaba historias para que no me cuestionaran por qué llegaba con el uniforme manchado y en ocasiones roto. (Roberto)

Lo único que pensaba que me podría servir para disimular un poco, era tener una novia, posiblemente lo pienso ahora, uno de los errores más grandes de mi vida, nunca quise a ninguna de las novias que tuve, sólo las tenía para que las burlas y golpes por mi apariencia disminuyeran. (Roberto)

Uno de mis compañeros bajó mi pantalón del uniforme enfrente de todo el salón. Para mí ese momento fue lo peor que pudieron hacer, sentí cómo comenzaron a salir mis lágrimas y recorrer mi cara, solamente corrí a mi butaca sin mirar a nadie, era demasiada la vergüenza, no sabía por qué lo había hecho, no era de esas niñas que se metían en problemas con alguien, pero no era sólo eso, siempre en los recreos se burlaban de mi físico o me comparaban con otras niñas, desde esa vez no volví a participar y mucho menos a pasar al pizarrón, se formaron poco a poco miedos en mí y la confianza que tenía en mí misma se fue por completo, ahora ya no participaba y ser la amiga de la niña más bonita, como todos los niños de mi salón decían, me volvió invisible. (María)

Teniendo problemas en primaria, por juntarme con hombres y ser llamada una vez marimacha. (Verónica)

b. Otras formas de violencia identificada en las narraciones fueron las relacionadas con violencias sexuales y de género La violencia sexual abarca actos que van desde el acoso verbal hasta la penetración forzada y una variedad de tipos de coacción, desde la presión social y la intimidación, hasta la fuerza física (CEPAL, 2020). En tanto que la violencia de género, se configura cuando basados en la desigual distribución del poder y relaciones asimétricas entre hombres y mujeres en la sociedad, se realiza alguna acción u omisión que vulnera los derechos de las mujeres (Rico, 1996).

No quería que mi primera vez fuera así, es más no planeaba ni siquiera cómo sería mi primera vez, eso no estaba en mis planes. No quería hacerlo, no dije no, pero tampoco dije sí. Él fue brusco, me lastimó múltiples veces, cuando intentaba quitarme, él me tomaba más y más fuerte, ahora lo pienso después de años y creo que me violó. Pero en ese entonces sólo pensaba: es mi novio, no puede haberme violado. Y no lo digo porque no resultó de una forma “bonita” como la que plantean en las novelas, lo digo porque así me sentí, me sentí forzada, obligada. (Araceli)

Soy un joven que aún no se acepta, soy un joven que aún le pregunta al Dios de su religión ¿por qué me hizo gay?. Yo no pedí nacer gay, yo no pedí que una preferencia me trajera tantos problemas de comunicación con mi familia, cuando intento hablar con mis padres acerca de la homosexualidad la plática termina en menos de un minuto porque recibo las palabras de mis padres que dicen “eso es un enfermedad”, “no estoy en contra, pero tampoco hay que aplaudir lo que no es normal”, o mi madre diciendo “Dios los hizo hombre y mujer, esa es gente débil de mente, que no saben lo que quieren”, esas palabras retumban en mi cabeza, cada vez que voy a San Juan trato de disimular lo más que puedo, encerrado en una jaula de mentiras que no me permite ser feliz, es así como veo mi casa, es así como veo a mi familia. (Roberto)

Date a respetar, me decía mi abuela (...), parte de ello me lleva a un conflicto, está ligado con mi empoderamiento, me gustaría poder disfrutar más de mi sexualidad y de mi cuerpo. No quiero ser una fácil por querer únicamente pa-

sarla bien con alguien y me gustaría poder usar los *crop tops* y la ropa ajustada que aún tengo almacenada. (Beatriz)

Un problema con la sexualidad de mi hermana explotó el lado homofóbico de mi madre [...] Un día decidió decirle que le gustaban las mujeres, todo se fue para abajo de ahí en adelante, yo en secundaria realmente jamás pude hacer nada porque no tenía ni voz ni voto, y aunque siempre se peleaban mi madre y mi hermana nunca fue como aquella vez [...]; mi madre gritándole que ella no era su hija y que prefería cualquier cosa a que fuera homosexual, que ella jamás aprobaría ese acto y que se avergonzaba de ella, odiaba mi casa, odiaba mi familia por no entender a mi hermana, en ese momento creció en mí un pensar contradictorio al no tolerar la intolerancia. (Pedro)

Siempre quise decirle a mi madre cuando me comenzaba a hablar de sexualidad que no hay vecinos de confianza como para prestarles la seguridad de su hija de seis años. (Laura)

También fui burla durante un tiempo ante unos familiares que me criticaban porque para ellos fui la provocadora de que intentaran abusar de mí, cuando quien entró en mi cuarto y me intentó forzar a hacer algo que no quería con tan solo 14 años de edad, esto dejó marcada mi vida, por lo cual durante cuatro años estuve con psicólogo. Mi pubertad fue traumante para mí con críticas, insultos y demás. (Nadia)

c. Pobreza A nivel estructural se identifica la vivencia de privaciones severas con relación a los bienes considerados como básicos, lo que en otras palabras puede ser considerado como pobreza. Como se podrá leer en las narraciones, no siempre se trata de carencia de alimentos, o vivienda, pero sí la vivencia de circunstancias precarias debido a la carencia de ingresos suficientes o falta de redes y capitales diversos que les permitieran a las familias de estos jóvenes crecer con mayores grados de certidumbre y bienestar.

Es muy fácil que mi madre entre en depresión, y después de tener un hijo era más. Me tocó criar a mis hermanos y estaba tan cansada que cada vez eran más las cartas que le mandaba a Dios pidiéndole ser como Jessica que la llevaban a comprar ropa o al centro, que le pedían que sacara buenas calificaciones y no que cambiara pañales y cuidara a los niños mientras quería conseguir amigos. (Laura)

Yo pertenezco a la clase media, ya que por lo regular hay días buenos y malos; por lo menos en mi familia. Con esto quiero decir que hay días en los que nos quedamos sin dinero y cuando pasa esto, es lo peor que nos puede suceder (...), no hay comida, al ver preocupados a mis papás es tan triste y frustrante, odio verlos así. Mi hermana Mariana la más grande trabaja y estudia, ella misma se paga sus estudios y de vez en cuando ayuda a mis papás y al mismo tiempo también mi hermana me ayuda, ella de vez en cuando me compra despensa para venirme a estudiar. De hecho, también he llegado a faltar en algunas situaciones porque ya no he tenido dinero para venirme a Ocotlán. (Claudia)

Retumban en mi cabeza las palabras de mi padre, aquellas que me dijo el 14 de noviembre de 2014 mientras lloraba por su despido: “tendrás las mismas oportunidades que tus hermanas, lo prometo”. (Verónica)

Hace tres años me he cuestionado sobre a qué clase social pertenezco, de tener 3 viajes a diferentes destinos en vacaciones de verano, ahora nos la pensamos en salir o no. De tener tierras de cultivo, ganado, equipo para cultivo, bueno, ahora todo ha quedado en el olvido. No se a qué lugar pertenezco, bueno, tal vez si sepa, pero no lo quiero aceptar. (Verónica)

d. Violencia doméstica A las circunstancias precarias descritas en la sección anterior, se le suma la vivencia de actos u omisiones (económicos, físicos, psicológicos) perpetrados por personas del círculo familiar de los jóvenes en el ámbito doméstico (UNICEF, 2000), lo que bien podemos llamar violencia doméstica.

Mi familia se destruyó en aquella época, se vienen a mi mente las constantes peleas por parte de mis procreadores, que llegaban a golpes por parte de mi padre hacia mi madre, recuerdo a mi hermana pequeña tratando de defender a mi madre, y mi padre empujándola fuertemente hacia algún extremo, que casi siempre era a la pared. (Araceli)

No podía darme el lujo de llorar, mi madre me decía lo fuerte que tenía que ser, ya que si ella me veía triste, ella se iba a entristecer más, [...] ver llorar a una madre es terrible. (Araceli)

Mis padres peleaban cada vez más y más, pero ellos creían que mis hermanos y yo lo ignorábamos. No era cierto, presenciábamos cada etapa, una por una hasta llegar al “pseudo abandono” por parte de mi papá (y digo pseudo por la tortura de seguir viéndolo hoy en día y continuar enredados en sus tonterías), pero no decía nada. La verdad me hubiese gustado haberlos ignorado, hasta el día de hoy no me gusta escuchar a la gente discutir o verlos enojados los unos con los otros y más si son amigos, considero que es estúpido, siento nudos en la garganta y náuseas cada que sucede. (Pablo)

Discusión

Hasta aquí se han presentado fragmentos de las narrativas a partir de los cuales los y las estudiantes que participaron en este ejercicio autoetnográfico narran aspectos sobre las experiencias que los marcan como jóvenes universitarios y a partir de las cuales, por un lado significan su tránsito universitario, y por otro, violencias experimentadas que no siempre son tomadas en cuenta en las planeaciones institucionales ni en las programaciones académicas de las clases. Lo que aquí se evidencia es la necesidad de conocer los contextos sociohistóricos, económicos y culturales en los que los jóvenes que asisten a las aulas se desarrollan, que en el caso de los jóvenes universitarios mexicanos se caracterizan por la existencia de expectativas que otros ponen sobre su ingreso a la universidad, que no siempre corresponden a las realidades económicas y condiciones laborales existentes, en momentos donde múltiples formas

de violencia se ejercen en las vidas, emociones, cuerpos y trayectorias de estos jóvenes.

En el marco de lo anterior coincidimos con Joan Scott, quien urge a dirigir la atención a los procesos históricos que a través del discurso, dice, “posicionan a los sujetos y producen experiencias. No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia” (2001, p. 49). Por ello resulta fundamental historizar los discursos que producen la experiencia de los sujetos de tal manera que sea posible aprehender las identidades que configuran. La experiencia es por lo tanto “la historia de un sujeto” (Scott, 2001, p. 66), en este caso la(s) historia(s) que caracterizan al sujeto joven universitario que aquí abordamos.

Los testimonios presentados además dan cuenta de una historia del sujeto joven que se vive desde el cuerpo y se construye en un ejercicio de memoria que rompe los límites temporales en los que se quiere encajonar la experiencia de la juventud (por ejemplo de 15 a 29 años). Canning (2005) identificó tres arenas en las que se ha desarrollado el análisis de la experiencia: los trabajos sobre memoria, subjetividad y cuerpo. Lo anterior sugiere una problematización respecto a la experiencia como una superposición entre reflexividad (memoria), subjetividad y cuerpo, que conectan desde lo individual la vivencia, resistencia, tensión y hasta contradicción con lo sociocultural, con las identidades. El cuerpo constituye así la zona de contacto donde se resiste, se absorbe y se vive lo social.

Las experiencias relatadas, así como las violencias que las enmarcan, son justo lo que queremos señalar con mayor énfasis en este trabajo. Se trata de jóvenes cuyas transiciones a la vida adulta se caracterizan por lo que Savarí (2009) llama “transiciones vulnerables” que, a través de una serie de acumulación de desventajas, desencadenan biografías condenadas a experimentar la desigualdad y la exclusión, a pesar de ser del minúsculo porcentaje de jóvenes con acceso a la educación superior.

Su ser de jóvenes universitarios se caracteriza a partir de lo que se espera de ellos, desde un futuro no muy promisorio. La mayoría sufre en

lo individual situaciones que quedan fuera del alcance —y por lo tanto fuera de la acción— del papel que están desempeñando las instituciones educativas (o demás organismos estatales) no sólo respecto a la contención de las violencias, sino también en tanto instituciones que faciliten la inclusión social y promuevan la igualdad de oportunidades.

En un estudio sobre redes de apoyo realizado con estudiantes del CUCiénega, Hernández y Contreras (2017) identificaron que las tres principales redes de apoyo de los jóvenes estudiantes universitarios de este centro universitario son la familia, los amigos y los vecinos. Así mismo, señalan que la principal fuente de apoyo la encuentran en su madre, su padre o tío. En este marco los autores destacan “que la institución educativa no aparece como un recurso disponible o confiable y, por lo tanto, no se acude a ella para solicitar apoyo. Además, 47 por ciento de los participantes señaló que no tiene confianza o cercanía con sus profesores.” (p.262)

Ante esto vale la pena preguntarnos ¿qué hace o qué debe hacer la universidad? Lo primero y más importante, pensamos, es conocer las realidades extra aulas que viven sus estudiantes y estudiar la manera en que estas realidades que caracterizan sus experiencias como jóvenes universitarios impactan su formación profesional, su estar en el mundo y sus expectativas de vida futura.

Lo anterior vale la pena hacerlo no sólo en el marco de la misión universitaria, sino también como un mecanismo que nos permita ser más eficientes en la implementación de políticas y programas institucionales para elevar la calidad en la formación profesional de nuestros futuros egresados.

Conclusiones

De acuerdo con Duarte (2000) existen cuatro trampas en las que se manifiesta lo que él ha llamado la matriz adultocéntrica desde la cual se concibe la juventud: a) la universalización como homogeneización; b) la estigmatización que se hace del grupo social juventud y de sus prácticas y discursos, como objetivación invisibilizadora; c) la parcialización de la

complejidad social como mecanismo flexible; d) la idealización de la juventud como objetivación esencialista.

Dichas trampas han atrapado no sólo los trabajos académicos en torno a lo juvenil, sino además han nutrido las representaciones e imaginarios en torno a los sujetos. Lo anterior lo podemos observar en algunas narraciones que los y las estudiantes en lo referente a la manera en que se auto perciben como “jóvenes anárquicos”, “rebeldes”, “que no saben lo que quieren”, así como también en la tremenda carga de cambiar el mundo que los adultos “echamos a perder” o las desbordadas expectativas que muchas familias tienen aún hoy respecto a la formación universitaria.

Para combatir estas trampas, Duarte propone algunas pistas, por ejemplo: “la necesidad de aprehender a mirar y conocer las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales” (2000, p.71). Ante esto, los testimonios relatados en los trabajos autoetnográficos por los y las estudiantes, dan cuenta de la importancia de situar su experiencia juvenil en espacios que van desde sus comunidades de origen, pero también relacionados con la manera en que habitan y se relacionan con su propio cuerpo. Las diferencias en las composiciones familiares también ofrecen un espacio de diferenciación en tanto se vive en una familia con ambos padres, jefa de hogar, madre soltera, familia extendida, así como también el lugar que se ocupa como hijo varón o mujer, o como primogénito.

La segunda y tercera pistas propuestas por Duarte son “la necesidad de desplegar miradas caleidoscópicas hacia o desde el mundo juvenil, que permitan recoger la riqueza de la pluralidad mencionada y la necesidad de abandonar el telescopio con el que se ha mirado lo juvenil” (2000, p. 72). En estos sentidos, el uso de una narrativa creada por los propios estudiantes, en la que construyeron su experiencia juvenil, nos permitió encontrar una diversidad de experiencias que han configurado su ser y estar como jóvenes a partir de su propia voz. El mundo juvenil para los y las jóvenes que participaron en este ejercicio está constituido

por experiencias familiares marcadas por distintas formas de violencias, por presiones y expectativas de familiares y vecinos por el “privilegio” de ser estudiantes universitarios, pero también por experiencias íntimas, corporales y sexuales. Resulta relevante para este trabajo la mención de la escuela de nivel básico y medio, da la impresión de que la institución universitaria sólo los contiene, pero no es claro su papel como configuradora de su identidad y experiencia juvenil.

Por último, la cuarta pista propuesta por Duarte, invita a la creación o uso de “conceptos dinámicos y flexibles que se acerquen progresivamente a los sujetos de estudio: las y los jóvenes, las juventudes, las expresiones juveniles, los procesos de juvenilización” (2000, p. 73). Con respecto a lo anterior aquí buscamos presentar por un lado las experiencias de los y las jóvenes en tanto jóvenes universitarios, pero además intentamos caracterizar algunas de las violencias que enmarcan y sitúan dichas experiencias. Si bien no podemos ni queremos generalizar, se hace necesario preguntarnos el papel de la universidad actual, preocupada por la calidad, la internacionalización, el desarrollo de competencias, la transferencia tecnológica, en la vida de los y las estudiantes y su impacto en la configuración identitaria.

Al leer la narración de los jóvenes, es pertinente recordar a Sartre que decía en 1951 que ser joven es un lujo solamente para jóvenes ricos, ya que los pobres no viven esa experiencia. Al respecto, Monsiváis (2005) afirmó, con razón, que eso ya no era tan cierto desde que se generalizó la versión americanizada de la juventud basada en el consumo. Sin embargo, la vida actual centrada en el consumo se vive cada vez con mayores presiones de compra. Este fenómeno genera, como lo observamos, que muchos jóvenes vivan con frustraciones y limitaciones.

El clásico concepto de Erickson (1968) de la “identidad juvenil en crisis” toma en el México actual un sentido de mayor pertinencia. En efecto, más que un lugar común, o de tautologías a las que se presta el término, como decía Nisbet (1968), en el México de hoy los jóvenes viven una crisis en la definición de su futuro, como producto de crisis familiares y crisis de las comunidades con múltiples problemas, no solamente econó-

micos, sino de violencia y de valores. Las rupturas familiares y la violencia intrafamiliar dejan huellas que los jóvenes tratan de superar.

Uno de los aspectos sobresalientes que se observaron fue la negación de espacios de expresión personal. La importancia de la aceptación social y familiar es parte importante de la identidad juvenil. Sin embargo, se percibió en lo particular la falta de aceptación de la homosexualidad. Este fenómeno representa en los hechos el rechazo de jóvenes ávidos de apoyo y comprensión. Es clara la necesidad de una mayor sensibilidad y tolerancia de la sociedad al respecto. Una sociedad tan conservadora está condenada a negar y condenar ciertas preferencias sexuales de los jóvenes. A diferencia de las interpretaciones de Erickson sobre los principios del psicoanálisis de las crisis de los adolescentes, observamos que los prejuicios de las familias y los conocidos de los jóvenes, afectan considerablemente su desarrollo personal, incluso al extremo de negarse a sí mismos.

Por último, mencionemos que Monsiváis insistía en que las instituciones gubernamentales mostraban “indiferencia funcional respecto de los problemas que atañen a los jóvenes: deserción escolar, consumo de drogas, desempleo, escasez de vivienda, violencia intrafamiliar, sexualidad, sida, aborto” (2005, p. 1). Referente a este tema, los jóvenes se sienten solos, por lo que el apoyo de la universidad, y en particular de los profesores y tutores, cobra relevancia. En este sentido es importante reconocer el papel tan destacado que tienen los profesores a nivel personal sobre la vida cotidiana de los jóvenes. En la búsqueda personal con dudas e incertidumbres, los jóvenes pueden encontrar en la universidad respuestas y apoyos personales muy valiosos.

Bibliografía

Alvarado, A. (2017). Violencia juvenil y de género entre las juventudes urbanas de América Latina En Tinat, K. y Alvarado, A. (coords.), *Sociología y género. Estudios en torno a performances, violencias y temporalidades*. (pp. 159-204). Ciudad de México, México: El Colegio de México.

- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P., García-Barco, L. y Piraquive-Pena, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista Salud Pública* [online], (4), 517-528.
- Duarte, Q. K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente”. *Última década*, (13), 59-77.
- Canning, K. (2005) “Difficult dichotomies. “Experience” between narrativity & materiality” en K. Canning, *Gender history in practice. Historical perspectives on bodies, class & citizenship*, (pp. 101-120), Londres: Ítaca.
- González, C.E. (2017). El Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara: A 23 años de su creación. En Ruiz, F.J. y Liliana I.C.R. (coords.) *Capacidades locales y prioridades de inclusión y sustentabilidad en contextos globales. Un acercamiento a la educación y al empleo en la región Ciénega de Jalisco*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Hernández, G.E. y Calonge, F. (2012). *Diagnóstico local sobre la realidad social, económica y cultural de la violencia y la delincuencia en el municipio de Ocotlán, Jalisco*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Hernández, G.E. y Contreras, T.K.A. (2017). Género y redes sociales de apoyo. Configuración de las redes sociales de jóvenes universitarios. En Castañeda-Rentería, L. I. y Alvizo, C.C. (coords.) *Géneros, permanencias y transformaciones. Feminidades y masculinidades en el Occidente de México*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2010) Censo de Población y Vivienda 2010. Ciudad de México, México: INEGI.
- _____, (2017) Indicadores de ocupación y empleo. Ciudad de México, México: INEGI.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. Nueva York, eua: Norton & Company.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2000). *La violencia doméstica contra mujeres y niñas*, Florencia, Italia: unicef.

- Monsivais, C. (2005). Tú, joven, finge que crees en mis ofrecimientos, y yo, Estado, fingiré que algo te ofrezco. *Nueva Sociedad*. (2)
- Nisbet, R. (1968, March 31). *A Sense of Personal Sameness*. New York Times.
- Parga, J.M.F. (2019). Informe de actividades 2018 (Presentación). Disponible en: https://cuci.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/presentacion_informe.pdf Consultado el 14 de marzo de 2020.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcance, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Envión Editores-Pontificia Universidad Javeriana.
- Rico, N. (1996) *Violencia de género: un problema de derechos humanos*. Montevideo, Uruguay: Serie Mujer y Desarrollo, cepal.
- Savari, G. (2009) *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Ciudad de México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 2 (13), 42-73.
- Villanueva, L. (2020). Políticas generales de continuidad académica ante la pandemia COVID-19. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Pautas normativas que definen el contexto escolar y su relación social con la acción pedagógica construida por significados de los profesores

FLORENTINO SILVA BECERRA⁴⁷
JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ DÍAZ⁴⁸

Introducción

Los fines de la educación del siglo XXI son una respuesta al paradigma que emerge en el mundo de hoy; en todos los ámbitos de la vida social se presenta la *complejidad* como sinónimo de desafío al que es necesario responder con diversos procesos de transformación. El ámbito educativo no es la excepción, la escuela tiene como tarea propiciar aprendizajes que se conviertan en conocimientos significativos relevantes y útiles para la vida, que respondan a una manera de vivir, de producir, de consumir y de relacionarse que se definen en los procesos de socialización; así surgen retos y desafíos que se han de convertir en foco de atención en la enseñanza y el aprendizaje escolar. En este contexto, la práctica docente se realiza en entornos cambiantes y diversos, en los que hoy se propone una variedad de fuentes para el manejo de la información, la

⁴⁷ Doctor en educación, Profesor –Investigador titular adscrito al Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la udg. Perfil PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico consolidado Procesos Educativos UDG-CA-452.

⁴⁸ Doctor en Educación, Profesor –Investigador titular adscrito al Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la udg. Perfil PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Miembro del Cuerpo Académico consolidado Procesos Educativos UDG-CA-452.

creatividad, la reflexión, la generación de un pensamiento flexible, la resolución de problemas, la colaboración con los otros. Para ello, la formación de metas personales y el diseño de estrategias para conseguirlas, donde los escenarios han mutado como consecuencia del progreso tecnológico que cambia formas de pensar, sentir y relacionarse.

Las estrategias utilizadas en las prácticas educativas por los distintos actores, como expresión del *habitus* que éstos han internalizado, explican parcialmente las razones de la marcada tendencia a la reproducción de las formas de enseñanza en la escuela, contexto en que la práctica docente requiere transformarse a la par de los nuevos requerimientos para la formación de ciudadanos; sin embargo, las escuelas muestran resistencia ante los cambios que implica la satisfacción de las necesidades actuales, misma que se plasma en objeciones vinculadas o derivadas del bagaje cultural asimilado por los actores educativos a lo largo de los años.

En cierto sentido, cada escuela ha conformado su cultura, los elementos constitutivos de la cultura escolar se plasman en las características propias, las normas particulares y los principios comunes que hacen de la escuela un todo, con un carácter que le refiere su estructura cultural, que conforma su imagen, dándole un carácter común y propio (Bolívar, 1996). Al respecto, Hargreaves (1995) enuncia que la cultura escolar tiene un contenido y una forma: el contenido corresponde a la manera de hacer las cosas: actitudes, valores, creencias y hábitos; la forma se encuentra en las representaciones de asociación características de los colectivos escolares que constituyen su identidad, permitiendo cohesionar a sus actores y legitimar sus acciones. A su vez, las relaciones que se establecen en la escuela son elementos que estructuran el código informal que establece la forma del hacer en las aulas; es aquí donde se legitima la cultura escolar y con ello, el confinamiento del mismo fin de la enseñanza (Giménez, 1999).

En ese mismo sentido, Bassand (1981) afirma que la cultura es a la vez socialmente determinada y determinante, estructurada y estructurante, es decir, tiene una firmeza, un apoyo sostenido que ha construido simbólicamente *in situ*. La cultura escolar fija sus propias metas confor-

me los alcances de la autonomía que ha desarrollado, la cual manifiesta, por ejemplo, cuando orienta de determinada manera los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje, aunque éstos puedan diferir de los señalamientos regionales o nacionales. Al mismo tiempo consolida su capital simbólico dentro del espacio en que esa cultura se ha generado y determina funciones que sostengan sus propósitos.

Es en ese contexto cultural donde la percepción, valoración y actuación de los participantes, da vida a su trayectoria social (Bourdieu, 1980). Los *habitus* que los actores escolares han internalizado, les permiten interactuar en las instituciones, apropiárselas prácticamente y, por ende, mantenerlas activas, vivas y en vigencia. Es el pensamiento de los actores el que está asociado a la posición socialmente definida en la cual los ha ubicado el colectivo escolar. Por lo tanto, habría que preguntarse ¿cuáles son los elementos que la práctica docente de los profesores ha asimilado de la cultura escolar *in situ*?, ¿cómo se relacionan los elementos constitutivos de la cultura escolar con la práctica docente, en escenarios de preescolar, primaria y secundaria?

El objetivo de este trabajo es analizar las observaciones realizadas en diferentes momentos a prácticas de docentes de preescolar, primaria y secundaria, asumiendo que, para los profesores observados, la realidad social se construye con base en los significados que conforman la cultura escolar, los cuales germinaron en la experiencia de los actores educativos y en el *habitus* interiorizado por éstos en los escenarios que comparten.

Para realizar la observación, se seleccionaron tres escuelas de educación básica: un preescolar, una primaria y una secundaria en tres asignaturas (matemáticas, geografía y ciencias II), todas ubicadas en zonas urbanas, a fin de indagar cómo, la forma en que se llevan a cabo las prácticas docentes en el día a día, por una parte refleja significados que han sido interiorizados como propios de la cultura escolar en que dichas prácticas tienen lugar, pero también contribuye a consolidar su permanencia en la cultura antes mencionada. El análisis de las observaciones objeto de este trabajo, se realizó en forma posterior a una primera fase de levantamiento de datos. Para el análisis mencionado, se optó por se-

guir las orientaciones de Glasser (1992) con respecto a seleccionar los casos por sus semejanzas y posteriormente hacerlo por sus diferencias, de tal manera que las semejanzas permitan la creación de categorías y las diferencias hagan posible caracterizar los atributos de las mismas. Este es un proceso que se realizó desde un enfoque etnográfico, con la finalidad de buscar la comprensión, socialmente constituida y compartida por el grupo social, en este caso el de los actores participantes en la vida cotidiana escolar, en relación con qué se hace en la práctica docente y por qué se hace de esa manera, lo cual se pretende descubrir con apoyo en la identificación, la comunicación y la interacción de las categorías construidas.

Se trata de un trabajo micro que partió de la recolección de datos en la fase empírica, para proceder a un análisis, a partir de las interacciones entre los actores, lo cual permitió la detección de elementos básicos de la cultura escolar que constituyen las formas de relación entre los actores: los procedimientos, los rituales, los valores y las normas, considerados todos como una forma de manifestación de dicha cultura escolar, a cuya preservación están orientados, condición que influye muy poderosamente en las posibilidades de que se produzcan, o no, cambios en las instituciones educativas y en su orientación (Owens, 2001). Ya señala Criado que la cultura de los centros escolares es un pensamiento que emerge generando la reproducción “prefigurando conceptos generados por los actores, proceso que explica la producción de la reproducción” (2004, p. 82).

Interacciones en la práctica docente

Hablar de interacciones en la práctica docente supone asumir que hay una acción recíproca entre personas, ya sea que se trate de profesor y alumnos o de alumnos entre sí. Esa acción recíproca puede ser diversa, pero generalmente está orientada a propiciar ciertos aprendizajes, así como ciertas formas de aprender y de relacionarse con los otros. El concepto de interacción se extiende también a objetos, por ejemplo, un niño puede interactuar con su libro de texto, o con materiales para rea-

lizar algún experimento sencillo. La idea de interacción no está asociada a posturas pasivas o acciones unilaterales, sino a una “puesta en acción” que involucra a quienes participan en el proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, existen formas de interacción que propician aprendizajes de mayor calidad o complejidad que otras.

En este trabajo se asume que la afinidad del docente, con ciertas formas de interacción, tiene sus raíces en los significados que ha ido interiorizando en la cultura escolar en la que está inmerso, los cuales considera que vale la pena preservar. A continuación, se ilustran pequeñas secuencias de interacción observadas en las aulas.

En la clase de preescolar se observó lo siguiente:

La profesora hace anotaciones en su lista.

Ma: Lo voy a tachar porque ya pasó una niña.

Una niña continúa diciendo sobre el 24 de febrero.

Ma: También marchamos.

La profesora enfatiza: ¿qué día fue?

Ma: Atento, fue el día 24.

Ma: ¿Qué fue el viernes?

La anterior es una secuencia muy cercana a lo que podría identificarse como acción unilateral. Aunque puede inferirse que la maestra está preguntando algo a los niños, es más fuerte la presencia de aquello en lo que ella insiste con la intención de que los niños den cuenta precisa de qué fue lo que hicieron el 24 de febrero, sin hacer alguna alusión acerca de qué pretendían con lo que hicieron.

En la clase de primaria, se observó lo siguiente:

La profesora señala al grupo que saquen sus monedas.

Ma: Quién trae sus monedas hoy, levanten bien las manos para contarlos.

La profesora cuenta.

Ma: Está bien, gracias.

La profesora señala que la actividad está bien.

Ma: Muy bien, muy bien.

La profesora señala el producto que compró y las monedas con las que pagó y ellos deben decir cuánto dinero les sobra.

Ma: Ahora, ¿por qué estamos haciendo esta actividad?, porque debemos ver las cantidades que necesitan para completar un número y ustedes me van a decir cuánto me deben dar de cambio.

En su interacción con los alumnos, la profesora da indicaciones, impulsa a realizar la actividad propuesta, estimula por los buenos resultados y, aunque la brevedad de la secuencia ilustrada no dio cuenta de ello, en algunos momentos de la clase, la maestra hizo preguntas que favorecieron el razonamiento de los alumnos para que éstos encontraran los resultados. La forma de registro de lo observado no permite percibir respuestas dadas por los alumnos, pero por los comentarios de la maestra, puede inferirse que éstos están participando con buena disposición en la actividad, aunque no en la evaluación de si su resultado es correcto o no, lo cual parece quedar sólo a cargo de la profesora.

En educación secundaria, en la clase de matemáticas, la profesora inició la clase anotando en el pizarrón el título de la temática con la que se va a trabajar:

Ma: Criterios de semejanza de los triángulos

Esta acción es considerada por los profesores como un proceso normativo con el que hay que abrir el escenario de la clase.

Aas: Tres alumnas al frente están esperando iniciar la exposición que tienen a su cargo.

Las alumnas esperan que la maestra dé las indicaciones para que se inicie la exposición de la clase.

Ma: Guarden silencio, habrá equipos de congruencia y de semejanza y ganarán el punto de su calificación.

La profesora explica cuáles serán las reglas de participación, por lo que los alumnos inician con las indicaciones dadas por la profesora

Ao: Empieza a leer el contenido de su lámina a los alumnos quienes escuchan calla-

dos, su exposición se refiere a los criterios de semejanza entre los triángulos: criterio lado, lado.

En esta secuencia de observación se nota que hubo un trabajo previo realizado por los alumnos, según indicaciones que les dio la profesora, y que sus productos serán expuestos siguiendo ciertas reglas de participación que son dadas por ella; incluso se percibe que la señal para iniciar la exposición también será dada por la docente. Aquí hay cierta participación de los estudiantes, en todo momento controlada por la docente, quien les advierte que el desempeño que tengan estará asociado con su calificación. Son las indicaciones de la profesora y el establecimiento de reglas de participación, los que dan la pauta del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La clase de geografía de educación secundaria permitió observar las siguientes pautas metodológicas: la clase está basada en preguntas que los alumnos contestarán a partir de ver la película y éstas tienen por objeto guiar el proceso de la clase.

La maestra inicia presentando tres preguntas al grupo que irán contestando de acuerdo con el desarrollo de la película:

Ma: ¿Qué relación tienen los mantos acuíferos con el ciclo del agua?

La maestra replantea la pregunta y lo que deberá contener la respuesta:

Ma: ¿De qué forma puedes explicar las características de la tierra si ésta tuviera otra dimensión?

Ma: ¿Por qué es importante conocer la temperatura y el clima y para qué nos sirve?

Ma: ¿Qué conoces o qué sabes de las plantas carnívoras?

La maestra incita a la búsqueda de las respuestas a las preguntas.

Ma: Listos ¡bien!

Ahora se presenta una viñeta de la clase de ciencia II de educación secundaria, en la cual el profesor explica a los alumnos sobre la temperatura, dando él mismo la respuesta:

Mo: Cuando le aplico temperatura es sólido, ¿entonces se compone?

Los alumnos se ponen de pie en señal de que desean participar.

Ao: Se pone de pie.

El maestro continúa con la clase.

Mo: Continúen.

Un alumno responde al cuestionamiento.

Ao: Dice que al aplicar calor la materia se transforma.

El profesor aclara.

Mo: Existen tres estados de la materia.

En esta clase se mantienen las siguientes pautas normativas: indicaciones del profesor y planteamientos del mismo que guían las respuestas. Se genera un escenario complejo por las interacciones que se viven cuando las preguntas planteadas se contrastan hasta llegar a las respuestas reformuladas por el profesor.

En la práctica pedagógica de preescolar persiste la guía del profesor a través de las preguntas y las respuestas, así como por los planteamientos que los alumnos atraen a su contexto inmediato, se advierte el saber del contexto social y cultural, proceso que respeta las normas de interacción (Barros, 2006). La temática que la maestra aborda sobre el 24 de febrero permite advertir un contexto cultural *in situ*, donde los alumnos viven un momento de relación con el medio circundante, dando sentido al proceso didáctico. Las acciones docentes comprenden un espacio de la práctica situada por normas, principios de la cultura escolar que se constituyen en normas particulares, lo que hace que cada centro escolar pueda tener un carácter común y propio (Bolívar, 1996).

Estos procedimientos forman parte de un ambiente de aprendizaje comprendido por esquemas que permiten integrar una práctica propia del contexto cultural, vista como una didáctica de aprendizaje para los alumnos y formas propias de enseñanza en los profesores y donde se asume que estos procedimientos son básicos para el aprendizaje en la escuela, es decir, plantean un orden social establecido. La cultura escolar

tamiza el conocimiento teórico y proporciona una configuración social para el desarrollo de la práctica docente.

En la revisión efectuada, el ejercicio docente de primaria permite reconocer la conducción de la clase a través del uso de las monedas que se intercambian entre los alumnos, los cuales hacen cálculos en donde suman y restan, lo cual permite asegurar la comprensión de estas operaciones. De acuerdo con Martínez (2008), lo recurrente en la vida de las personas es el aprendizaje y la construcción de las maneras de vivir al participar en la convivencia con los otros. Por eso, la educación es una experiencia social, en la que desde la niñez la persona se va conociendo, enriqueciendo las relaciones con los demás, adquiriendo y renovando las bases de los conocimientos teóricos y prácticos (Delors, 1996).

En las clases de secundaria, los procedimientos metodológicos generan procesos de comunicación que se establecen en el grupo, integran: argumentación, conflicto, negociación y consenso; las explicaciones, las exposiciones y las preguntas a los alumnos se conforman en la cultura escolar como un medio donde se interrelacionan de forma permanente como actores sociales con sus historias y contextos de vida propios. En la construcción de la cultura áulica se comparten los hábitos y los conocimientos de sus miembros, estructurando una cultura escolar que alberga un conjunto de tradiciones, técnicas y valores que se impregna en la práctica docente (Sacristán, 1988).

Prácticas sociales: relación entre los actores

Las diversas formas de relación existentes entre los profesores y los alumnos de educación preescolar, estructuran relaciones que se hilan entre unos y otros desde su realidad social, conforme se generan interacciones entre esos actores. Sin duda, las interacciones más significativas se estructuran en torno al eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje que define los roles sociales. La maestra de preescolar aborda la temática del día de la Bandera, entrelaza el respeto y el amor a este símbolo patrio y trasmite el reconocimiento al desempeño de los estudiantes:

Ma: Les voy a poner una estrellita porque todos acertaron.

Los niños se juntan alrededor de la maestra.

Ao: Todos están calladitos.

La profesora pasa al lugar de los alumnos para que ellos plasmen su huella en su trabajo.

Ma: Pasa a cada lugar para hacer que los niños plasmen su huella en su cuaderno.

La profesora y los alumnos establecen una relación de interdependencia, se genera una comunicación que guía a los alumnos y es propicia para regular el aprendizaje, ellos buscan incluirse en la relación propia del proceso de enseñanza y aprendizaje, participan en las prácticas en las que incorporan sus pensamientos, formando un conjunto de esquemas de percepción (*habitus*) en que los alumnos se desenvuelven, porque estos conjuntos de relaciones, dice Bourdieu: “son estructuras que contribuyen a la construcción del mundo de los objetos, construyen en la práctica un mundo de objetos contruidos de acuerdo con las estructuras contextuales haciendo posible la reproducción de la cultura en la escuela” (1980, p. 129-30).

En la clase de educación primaria, la profesora inicia:

Ma: Muy bien, listo, ahora sí podemos comenzar.

Señala que el tema que van a seguir viendo es la tiendita.

Ma: Recuerden que hemos estado viendo la tiendita.

En la relación de actores en este proceso, existe una capacidad de influir en los otros por medio de la memoria, situación institucional donde el poder que la profesora ejerce se encuentra legitimado no sólo para la relación entre el maestro y los alumnos, sino que, con el tiempo, en la estructuración de la identidad de los dos actores (Jackson, 1992; Delamont, 1985). Las relaciones sociales existentes implican relaciones de poder con la utilización de los mecanismos, técnicas y modos que se usan para obtener el poder en una relación (Foucault, 1992). La profesora, respecto a

los alumnos, tiene como objetivo el de orientar, conducir e influir en la conducta de los otros, por lo que las situaciones educativas son elementos que conforman no sólo el aprendizaje, sino las pautas de relación social que rebasarán el escenario de la escuela (Delamont, 1985).

En educación secundaria, en la asignatura de matemáticas, la maestra anuncia el pase de lista como señal de inicio de la sesión:

Ma: Voy a pasar lista mientras ustedes se paran.

Los alumnos guardan silencio para escuchar su nombre con el pase de lista.

Ma: Guarda silencio para iniciar con el pase de lista.

Se escucha un aplauso en señal de manifestación de gusto.

Al: se escucha un aplauso.

Los elementos culturales de la práctica docente estructuran sus propios métodos y propuestas que conforman la relación entre los participantes. Los discursos van conformando el *habitus* que estructura la cultura de los actores, a través de un proceso que incluye iniciativas particulares junto a apropiaciones y adaptaciones empíricas de las propuestas teóricas y normativas, transmitidas de manera colectiva.

En la clase de Geografía de secundaria, la maestra saluda a sus alumnos:

Ma: Chicos, buenos días.

A lo que ellos responden:

Ma: Listos ¡bien!

Estas representaciones de los profesores y los alumnos tienen aspectos comunes, contexto donde los profesores van generando un espacio escolar en el que los alumnos se integran a reglas de participación reguladas por las normas; la relación entre los actores del proceso permite el aprendizaje, porque la fuerza de esa relación es la esencia del proceso pedagógico (Delors, 1996).

En el caso de la asignatura de ciencias II en secundaria, el maestro, al iniciar la clase, les recuerda que con anticipación les ha pedido el material que debieron traer:

Mo: Les pedí que todos trajeran y nada, sobre todo en laboratorios nunca pasa por líquido.

Los alumnos murmullan sobre la pregunta del profesor y se ubican en el material que debieron traer:

Ao: Sólo se escucha el murmullo de los alumnos.

El profesor reitera los estados de la materia:

Mo: sigue repitiendo los seis estados de la materia.

En esta relación se manifiesta una regulación social constituida al interior de los procesos de aprendizaje donde los alumnos saben lo que va a suceder e interpretan sus consecuencias, lo cual es expresión de un habitus en el que opera el capital simbólico percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales, que generan un espacio normado cotidianamente, donde la interacción concebida como un proceso bidireccional considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes, basada no sólo en “una respuesta a” sino también en “una anticipación de”. Las dos partes, por lo tanto, intervienen al mismo tiempo exteriorizando sus propios puntos de vista, manifestando la postura del otro, lo que permite que se construyan realidades que estructuran el modo de operar la clase como consecuencia de la interacción.

Marcos valorativos organizacionales de la cultura pedagógica

En la conducción pedagógica del grupo de preescolar, las ideas, las emociones, las intenciones y las actitudes de los actores educativos dotan a las acciones de una cualidad para ser apreciadas, deseadas o recomendadas. Los alumnos, especialmente en el proceso de socialización, son conducidos hacia comportamientos considerados como propios del grupo social que lo integra.

A partir de explicar el significado de la bandera nacional, la maestra justifica su conmemoración el día 24 de febrero:

Ao: Murmuran queriendo participar.

La maestra motiva el proceso de acuerdo con las respuestas de los alumnos:

Ma: Muy bien.

Finalmente, avisa del cierre de participación cuando cada niño plasme su huella en la escritura del poema.

Ma: Cuando terminemos, le vamos a poner su huellita que indica que vamos a ser respetuosos con la Bandera.

Una comunicación entramada en las indicaciones, los elogios, el respeto a los otros, las respuestas y preguntas de los alumnos, permite identificar el valor que se persigue en las acciones de los docentes. Por ejemplo, la presentación del contenido escolar es una acción organizada que posee un sentido; designa, además, una manera de ser, un estado habitual, una tendencia, una propensión o una inclinación por educar. (Bourdieu y Passeron, citado en Tenti, 1981).

En el grupo de primaria, los alumnos expresan lo que han aprendido en el grupo o en la familia, así también la profesora impulsa la internalización de ciertos valores mediante el apoyo entre compañeros, cuando éstos lo requieren para resolver los ejercicios en los que tienen dudas, es decir una acción de prevalencia dentro de un grupo social.

Un alumno pide a su compañero que se haga a un lado del pizarrón, pidiendo permiso.

Ao: Con permiso.

Algunos niños apoyan a sus compañeros

Aos: Algunos niños apoyan a otros en su lugar, hasta que por fin todos los niños fueron a que la maestra les revisara.

El reconocimiento del comportamiento social en secundaria, en la clase de matemáticas, tiende a fortalecer las relaciones entre los actores

del proceso; otra vez la maestra solicita al grupo el voto para perfilar al equipo ganador.

Ma: Vamos a votar levantando la mano para elegir al equipo que mejor haya hecho su presentación.

Se cuentan los votos del grupo.

Ma: Votan 11 por Gisela y luego por Gaby son 19 y por Angélica vota la maestra, ésta dice: aunque estoy sola, alabo tu actitud.

Por lo que señala directamente a dos alumnas:

Ma: Pasan Gisela y Angélica

La maestra pide al grupo se le reconozca el esfuerzo al equipo expositor.

Ma: Le damos un aplauso al equipo.

El reconocer los logros del otro permite dar valor a las acciones de los demás, se trata de orientar las prácticas en el aula, especialmente aquellas que se perciben como representativas de cualidades valiosas en función del logro de objetivos colectivos considerados como relevantes.

En la clase de ciencias II de secundaria, el maestro les recuerda la tarea:

Mo: Saquen su trabajo, ya se les olvidó.

Los alumnos se ponen de pie en señal de que desean participar.

Ao: Se ponen de pie.

El maestro marca la finalidad del trabajo.

Mo: Sólo lo vamos a retomar para revisarlo.

El ponerse de pie antes de iniciar la clase como expresión de respeto al profesor y a todos, permite un reconocimiento social a las figuras de autoridad y esto se reproduce en las interacciones que se dan entre maestro y alumnos en un ambiente de aprendizaje. Dada la relación asimétrica que se establece entre ambos, en la cual el maestro ejerce una autoridad institucionalizada, las apreciaciones que él mismo comunica en el aula, tienen una eficacia simbólica en la construcción de esa concepción de realidad que se vierte en el contexto escolar.

En secundaria, en la clase de Geografía, se aborda la temática de la clase. La profesora aclara la evaporación:

Ao: Es cuando se evapora.

Los alumnos siguen manifestando lo observado en la película.

Ao: En la película dicen tobogán, tobogán, resisten y caen al vacío.

Un alumno hace una pregunta a la maestra en relación a lo observado en la película.

Ao: ¿Son pájaros?

A lo que la maestra contesta:

Ma: Algo similar tenemos en las luciérnagas.

Otro alumno opina:

Ao: Un niño sería como su descendiente ¿no?

Ma: Fíjense muy bien, aquí tenemos una nube de agua.

Contesta un niño:

Ao: Volcán de agua.

Las opiniones de los alumnos muestran su relación con la naturaleza y el medio social de donde obtienen la información para darle sentido a la realidad mediante la reconstrucción e interpretación de lo que perciben. A partir de la cultura dominante, se filtran los valores inculcados por la escuela y se procesan de acuerdo con el origen social de los actores. El criterio del éxito de los alumnos es un indicador que facilita reconocer la incorporación de los valores de la cultura legitimada en la cultura escolar.

Espacios pedagógicos regulados por normas

La profesora de preescolar, para establecer el control del grupo, fija una norma lúdica a la cual denomina “el candadito”, y de esta manera contribuye a dar mayor firmeza a los contenidos escolares:

Ao: Un niño dice: pongámonos un candadito.

Los niños participan levantando la mano.

Ao: Un niño levanta la mano.

La maestra, al revisar el trabajo, les dice:

Ma: Muy bien, cuando terminemos le vamos a poner su huellita que indica que vamos a ser respetuosos con la Bandera.

Las diversas formas en que se manifiestan las normas en el aula generan las condiciones de aprendizaje de los espacios escolares, escenarios que comprenden un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre los actores, en el que se manifiestan las regulaciones explícitas e implícitas para la convivencia escolar.

En educación primaria, los niños expresan que ya terminaron:

Ao: Ya terminamos.

Ao: Maestra, ya acabé.

La profesora llega al salón después de salir de él y dice a los alumnos:

Ma: ¿Por qué están formados?, no dije que les iba a calificar.

Ma: Los regresa para que terminen la actividad.

La profesora califica los trabajos terminados y otorga lugares en el orden que van terminando.

Ma: Primer lugar.

Los alumnos se forman para que la maestra les califique.

Ao: Los niños rápido hacen fila.

La maestra otorga los lugares en la calificación.

Ma: Primer lugar.

La maestra continúa otorgando las calificaciones de acuerdo con el orden de terminación de la actividad.

Ma: Segundo lugar.

La maestra continúa calificando, otorgando los lugares en que terminaron la actividad.

Ma: No, no, no, tercer lugar.

La profesora les indica que deben ordenarse en las filas.

Ma: No, no, no.

Los niños se incorporan a las filas y al ver resultados diferentes a los suyos, corren a corregir el resultado.

Ao: Los niños que no realizaron la actividad correctamente vuelven a continuar con el ejercicio

Las interacciones sociales se van regulando a través de las normas que controlan las relaciones interpersonales del grupo. De acuerdo con Stenhouse (1974), la dirección del aula consiste en conducir el conjunto de actividades propias de la materia que corresponde al currículo escolar, donde la norma escolar marcada como disciplina, aparece como referente para permitir el control del grupo y para la conducción de los objetivos escolares, hacia la articulación de los procesos de aprendizaje.

En la clase de matemáticas de secundaria, los alumnos pegan sus cartulinas en la pared del salón indicando el orden en que participarán ante el grupo:

Ao: Los alumnos van pegando sus cartulinas.

La profesora indica al grupo que la actividad forma parte de los requisitos que requieren para el ingreso a la preparatoria.

Ma: Éstos nos forman para el pase a la prepa.

La profesora pregunta:

Ma: ¿Quedó claro?

La profesora indica que se debe empezar.

Ma: Todo tuyo Angélica.

La alumna indica la exposición con el saludo.

Aa: ¡Buenos días, compañeros!

Al iniciar la actividad, sólo se pone al frente un alumno.

Ma: ¿Entonces tú fuiste nada más la que trabajaste Angélica?

La maestra le indica la posición de la exposición.

Ma: Ponte derecha y contesta con honestidad.

La profesora le hace una pregunta y ella contesta.

Aa: No, pos no sé

La profesora le comenta:

Ma: Vamos a ir trabajando eso de cómo te plantas a exponer.

Las normas están presentes en todo momento y en todas las acciones del profesor y los alumnos. Toda práctica social está delimitada por normas y en ella se manifiestan: actitudes y conductas, conocimientos e ignorancias, afectos, pensamientos, creencias e ideologías. Para Dewey, “el control consiste en centrar los impulsos actuando a la vez sobre algún fin específico y en introducir un orden de continuidad en la sucesión de los actos; los mandatos, prohibiciones, aprobaciones y desaprobaciones proceden de los docentes con el fin de influir en los actos de los alumnos” (1998, p. 45). Se pretende que éstos adquieran control en sus acciones y se vayan adaptando a lo que otros hacen; sin embargo, el poder del docente, desde una perspectiva crítica, puede crear en sus alumnos formas de resistencia.

En la clase de Ciencias II, el profesor da indicaciones sobre la tarea:

Mo: Saquen su trabajo, ya se les olvidó.

Los alumnos del grupo siguen trabajando en su cuaderno:

Ao: Siguen trabajando.

Los alumnos tratan de copiar a sus compañeros la tarea.

Ao: Trabajan en forma individual.

El acto de dar y recibir indicaciones hace de la clase un ambiente instituido en el cual, para los alumnos, el profesor es quien lleva la responsabilidad de la participación y ellos se limitan a obedecer, este ambiente normado por la obediencia y el respeto a las indicaciones del profesor, es un proceso de reproducción social de corte tradicional.

En la clase de geografía, la profesora inicia la clase indicando que saquen su tarea:

Ao: Buscan su tarea.

La maestra llama en orden de lista para la entrega de la tarea.

Ma: Los llama en orden de lista.

La profesora dicta un cuestionario:

Ma: Primera pregunta, dice la maestra.

Las reglas y procedimientos aplicados en el contexto del aula tienen como finalidad conseguir las mejores condiciones para el manejo grupal del profesor; sin embargo, no suelen ser las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos, pues en ocasiones se privilegia la disciplina sin una adecuada razón, pues se somete a los alumnos a las peticiones y mandatos del maestro y se definen los comportamientos e interacciones aceptables de acuerdo con las prioridades del profesor. Esta situación se manifiesta como parte de la cultura escolar.

Procesos ritualizados, creencia central de la cultura pedagógica

El lenguaje que se utiliza en el aula es generado muchas veces por las acciones repetitivas a las que se les otorga un alto valor simbólico en un contexto educativo, éstas se constituyen en elementos dinámicos de los procesos de enseñanza a través de rituales, en los cuales, los actos de los alumnos se someten al control impuesto y sus acciones se van adaptando a lo que otros hacen. Es decir, a una cultura escolar jerarquizada que privilegia la disciplina. Sin embargo, el poder del docente, desde la perspectiva del ritual, puede crear resistencia en el ambiente de aprendizaje (McLaren, 1995).

La profesora de preescolar saluda y los niños contestan a coro.

Ao: Buenos días, maestra.

La profesora afirma el sentido del festejo del 24 de febrero.

Ao: Los niños murmullan deseando participar.

Luego la profesora, para regular la actividad, se mueve a los lugares de los alumnos a revisar la actividad.

Ma: La maestra pasa a cada lugar para hacer que los niños plasmen su huella en su cuaderno.

Los elementos ritualistas creados por la escuela dan sentido a su organización social. La escuela, como organización social, crea ritos ocultos e intangibles que cobran fuerza en la práctica pedagógica y funcionan como elementos socializadores de la cultura escolar. Al respecto afirma McLaren (1995) que, detrás de cada ritual, hay un mito que simboliza una creencia central de la cultura, de ahí que el rito termine siendo una práctica, de esta manera la profesora asume la responsabilidad para decirle a los alumnos la manera como ellos deben hacer las cosas.

La profesora de educación primaria pregunta:

Ma: ¿Qué día es hoy?

Los alumnos responden a coro:

Aos: 29 de febrero.

La maestra da indicaciones:

Ma: Saquen su cuaderno de matemáticas.

La profesora aprovecha el acto de sacar el libro para pasar lista:

Ma: En lo que ustedes sacan su cuaderno yo voy a pasar lista.

La profesora pasa lista nombrando a los alumnos por número de lista. Los alumnos van respondiendo a la asistencia según el número que se les indicó.

Ao: Los niños responden ¡presente! según su número.

Los alumnos trabajan todos a la par, en forma homogénea.

Ao: Los niños empiezan a trabajar.

La profesora pregunta, da indicaciones para pasar de un estado a otro de acuerdo con el fin que persigue. En este sentido, genera cambios de una actividad a otra; al respecto, Van (1986) menciona que el rito es una visión social donde éste se asume como un paso de un estado a otro, lo cual se muestra en la secuencia de las acciones de la profesora. Por otra parte, en el caso del maestro de matemáticas de secundaria, él hace el pase de lista como una alternativa para marcar el inicio de la clase. El acto tiene significado compartido con los alumnos, pues con la respuesta

de ellos, aparte de reconocer la asistencia a la clase, se reafirman los derechos y obligaciones otorgados por el profesor.

Mo: Voy a pasar lista mientras ustedes se paran.

Los alumnos guardan silencio para escuchar sus nombres y entienden que con esta acción se da inicio la clase. El maestro enfatiza:

Mo: Guarden silencio para iniciar con el pase de lista.

Se escucha un aplauso que estimula al grupo y con esto su participación es la adecuada al proceso que el profesor genera.

Ao: Aplauden.

Los rituales, como el pase de lista, dan certidumbre en el aula. Estas prácticas que se ejecutan día a día, van reafirmando el ritual, aunque en ocasiones no se produzcan los resultados acostumbrados. Según Terrence y Kennedy (1982, p.67) los rituales ofrecen un sentido de seguridad e identidad común y les asignan significado a las actividades realizadas en el aula.

La profesora de geografía se dirige a los alumnos a lo que ellos contestan saludando:

Ma: ¡Chicos!

Ao: ¡Buenos días!

Así como da las indicaciones que permiten a todos saber que la clase inicia.

Ma: Listos ¡bien!

Este comportamiento ritual, como elemento socializador, es una de las formas de apego a la tradición y a comportamientos estables, seguros, que son parte de la acción docente formal, a manera de elementos ocultos e intangibles de la práctica pedagógica, que dan seguridad a la práctica de la profesora.

El profesor de ciencias II saluda al grupo y da las indicaciones de que la sesión inicia:

Mo: Buenos días, saquen su libro para ubicar el tema.

El pase de lista del profesor marca el punto de inicio de la clase.

Mo: Voy a pasar lista ya que no van a llegar más.

Acciones como éstas consolidan el sentido de orden para la clase y van recreando un ritual, con ello, según afirman Terrence y Kennedy (1982, p. 67), se asigna un sentido de seguridad e identidad entre los participantes, generando una cultura corporativa fundamentada en un entrecruce de elementos como historia, valores, creencias, rituales, ceremonias, historias, figuras heroicas y una red cultural informal. Cultura creada producto de las apropiaciones y adaptaciones empíricas contenidas en una práctica docente corporativa.

Los estudios en torno a las concepciones epistemológicas que los docentes ponen en juego en el proceso de enseñanza, han estado ligados a la búsqueda de resultados del aprendizaje, pero el complejo mundo de la escuela involucra la práctica docente con una cultura en continua recreación, a través de un proceso que incluye iniciativas particulares, apropiaciones y adaptaciones empíricas de las propuestas teóricas y normativas y transmitidas de manera corporativa (Fraile, 2015).

La práctica docente observada en preescolar, primaria y secundaria, como parte de este trabajo, además de partir de indicaciones, preguntas y respuestas como forma para procesar información, tarea que estos actores sociales tienen que realizar, permite poner en juego su capital simbólico y muestra facetas de la personalidad del profesor para establecer la relación con los estudiantes, lo que constituye una expresión del “capital cultural en cuanto conocido y reconocido” (Bourdieu, 2015, p. 160).

El proceso de percepción, que se apertura al recibir las indicaciones del maestro e incita a apegarse a ellas, va dando forma a la interacción social, a seguir las formas a las que el grupo se habituó para mostrar que ha aprendido. Es decir, se da curso a una serie de significaciones que favorecen la construcción de realidades de la cultura escolar, donde la práctica vertebramos los conceptos relacionales y conforma la parte social del *habitus* que es necesario para la interacción en un determinado campo

cultural. En otro sentido, el de los procesos individuales, se ponen en juego los esquemas mentales y prácticos vinculados a la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas para configurar los principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El espacio áulico, con todas sus formas de relación entre los actores sociales, permite dar sentido a las percepciones de los alumnos y profesores, donde los patrones de acciones tradicionales dan seguridad a la práctica docente, acciones que dan y adquieren sentido en el capital simbólico que se pone en marcha en el aula, otorgándole un valor a las condiciones de percepción (Bourdieu, 1980).

La relación entre los actores está ligada a las estrategias áulicas que incluyen todas las prácticas destinadas a la producción y reproducción de la vida de los alumnos; las estrategias de reproducción social “son un [...] conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los alumnos y profesores tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 2006, p. 122).

Los rituales áulicos, rituales de instrucción (McLaren, 1995) tienen la consistencia de clases individuales que tienen lugar a diario en las aulas, en donde las tareas y la asistencia tienen un significado múltiple para obtener una nota generada por la transmisión del capital cultural (Bourdieu, 2006). La práctica áulica está asociada a la motivación y al rendimiento escolar y los rituales los refuerzan emocionalmente, sumándose a las acciones que expresan la autoridad del docente. Las instrucciones mediadoras en las actividades a realizar, el cómo, el cuándo se van a realizar, utilizan algunos procedimientos sutiles para sancionar aquellos comportamientos de los alumnos que para el docente son inadecuados.

En cuanto a las normas, cada escuela presenta una cultura que manifiesta sus métodos y prácticas para conformar la práctica de los profesores y contribuir a definir un *habitus* en funciones de generador de prácticas y modos diferenciados de percepción de los demás. Cada ritual

simboliza una creencia central de la cultura áulica; en la medida que el rito se ejecuta, da seguridad y certeza a profesores y alumnos, convirtiéndose en una práctica corporativa.

La “conciencia cultural”, de acuerdo con Cohen (1982), expresa un reconocimiento de la identidad, al nosotros, lo cual es una primera declaración de la cultura escolar como producto de un pasado histórico donde aparecen las tradiciones inventariadas, las cuales son una serie de prácticas normalizadas y gobernadas por reglas implícitas y con una naturaleza ritual o simbólica que inculca ciertos valores y normas de comportamiento mediante la repetición (Hobsbawm y Ranger, 1983).

La escuela pretende convertir sus aulas en espacios en los que domina el silencio, administrado por una figura de autoridad que es el docente, quien la ejerce dentro del salón de clases. En este sentido, la escuela se va mostrando como una organización anclada en la tradición, que se siente cómoda y segura cuando se apoya en prácticas ritualistas que reconocen la autoridad para el control del grupo.

A manera de conclusión

Con los datos revelados en este trabajo, podemos afirmar que existen elementos que se han generado en la práctica docente y se han amalgamado dando vida a la cultura escolar. Los procedimientos, los valores, las normas, los rituales se inscriben en un campo (Bourdieu, 2003) y operan como un sistema de posiciones sociales que se encuentran relacionadas. En el campo, unos elementos dependen de los otros, interaccionan entre sí, no se presentan aislados. Runge et al. (2010), señalan que el campo es dinámico, flexible, social e histórico, un campo es “[...] un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física de los agentes que lo ocupan” (Moreno, 2003, p. 16).

Al focalizar la cultura en el campo de la educación, se puede evidenciar una estructura donde se muestra la disposición de los actores y el orden de las acciones dentro de un todo. También es posible asumir el

proceso educativo dentro de un sistema de conceptos coherentes enlazados, cuyo objetivo es precisar los rasgos del objeto de estudio (Hernández, 2012). Los elementos de la cultura, tanto como los procedimientos que conforman la práctica docente, son marcos de referencia poderosos para caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, esquematizan acciones que pueden ser consideradas dentro de un esquema de valor que incluye los resultados del aula y los objetivos estructurados institucionalmente.

En este marco de referencia, la práctica docente recrea los rituales que en cada escuela se constituyen como un patrón de comportamiento, reforzado por los alumnos en los procesos escolares. Es decir, se refuerza una serie de costumbres que marcan el hacer de la práctica de los docentes, es el modo tradicional en que se hacen las cosas, las cuales se encuentran asentadas y naturalizadas. Otros elementos de la cultura, como son las normas y los valores, van a la par del proceso educativo, pero suelen confundirse con los procedimientos. Las normas y los valores son elementos implícitos que refuerzan lo que debe hacerse en el aula. Operan de acuerdo con las indicaciones del profesor y ayudan a discriminar a los alumnos, lo que no deben hacer para alcanzar los fines que se persiguen. Es decir, mediante ellos, lo que el profesorado hace es instituir lo “bueno”, “correcto” o “deseable” (Fullan y Hargreaves, 1999).

En esta dinámica, los procedimientos, los valores, las normas y los rituales conforman lo que podemos considerar como un campo (Bourdieu, 2003) para reconstruir las tramas y configuraciones de la producción de un saber. En otras palabras, permiten comprender cómo el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, se convierte en un espacio de interacción social y con ello, es posible poner de relieve su importancia conceptual para la comprensión, construcción y reconstrucción del saber pedagógico (Runge *et al.*, 2012).

Asumimos que el campo pedagógico es producto de la organización de la escuela y refleja una cultura, entendida como un sistema de significados producto de las interacciones sociales entre los actores y que ayuda a conformar la identidad de los mismos (Smircich, 1983). En tér-

minos de ser un espacio del conocimiento, compartimos la definición de campo pedagógico como parte de una: “[...] disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como también el ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura” (Zuluaga, 2003, p. 111).

Por lo tanto, lo que se realiza en las escuelas y conforma la cultura escolar es una práctica, un fenómeno antropológico por cuanto humano, transformador del hacer humano, que nos permite acercarnos a la comprensión de la práctica educativa como un aspecto básico dentro del contexto general de la *praxis* humana y social conjunta. Consideramos que los elementos de la cultura aquí expuestos son propicios para la reflexión y el estudio de la educación como una *praxis* humana, que se retroalimenta de la cultura escolar e incorpora la formación corporativista del contexto social.

Bibliografía

- Barros, C. (2006). La prisión desde una perspectiva histórica y el desafío actual de los derechos humanos. *Repositorio universitario unam*. Recuperado el 30 de marzo de 2020 de <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/24627>
- Bassand, M. (1981). *L'identité régionale*. Saint Saphorin, Suiza: Éditions Georgi.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- _____. (2015). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5 (2), 11-17.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

- Cohen, A. (1982). *Belonging identity and social organization in British rural cultures*. Manchester, U.K.: University Press.
- Criado, M. (2004). *La reproducción al campo escolar*. Madrid, España: Fundamentos.
- Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Madrid, España: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ciudad de México, México: unesco.
- Dewey, John. (1998). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La piqueta.
- Fraile, M. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18 (1), 147-166.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Glasser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, usa: Sociology Press.
- Giménez, G. (1999). La investigación cultural en México. Una aproximación. *Perfiles latinoamericanos*, 15 (2), 119-138.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, R. (2012). Presentación de arte estructural a partir del reciclaje como estrategia de comunicación visual. *Corporación Universitaria Minuto de Dios* (1-41). Recuperado el 15 de marzo de 2020 de: repository.uniminuto.edu/bistrear/handle/TCG
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Nueva York, eua: Cambridge University Press.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Martínez, B. (2008). *El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- McLaren, P (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

- Moreno, Á. (2003). *Introducción elemental a Pierre Bourdieu*. Bogotá, Colombia: Estrategias Educativas.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational Behavior in Education: Instructional Leadership and School Reform* (7a ed.). Boston, usa: Allyn and Bacon.
- Runge, A.; Muñoz, D. y Garcés, J. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura*, (88), 46-55.
- Sacristán, G. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28 (3), 339-358.
- Stenhouse, L. (1974). *La Disciplina en la Escuela*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Tenti, E. (1981): La educación como violencia simbólica: Bourdieu y Passeron. En: González Rivera, G. y Torres, C., (comp.), *Sociología de la Educación: corrientes contemporáneas* (pp. 253-278). Ciudad de México, México: Centro de Estudios Educativos.
- Terrence, D. y Kennedy. A. (1982). *Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life*. Massachusetts, usa: Addyson Wesley.
- Van, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid, España: Taurus.
- Zuluaga, O. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

*Procesos educativos:
desafíos y transformaciones*
se terminó de editar
en febrero de 2021
en los talleres gráficos
de Amateditorial, S.A. de C. V.
Prisciliano Sánchez 612, Colonia Centro
Guadalajara, Jalisco
Tel.: 36120751 / 36120068
amateditorial@gmail.com
www.amateditorial.com.mx

La edición consta de 1 ejemplar.

Corrección: Verónica Ortiz Lefort y María Guadalupe Moreno Bayardo

Los contenidos del libro “Procesos educativos: desafíos y transformaciones” tienden una mirada que atraviesa todos los niveles del sistema educativo nacional. Los tres primeros capítulos abordan cuestiones relativas a los posgrados en educación: la ausencia de indicadores que permitan evaluar la *calidad de los procesos de formación* que en éstos se generan; la falta de criterios claros para articular los procesos de formación en maestrías profesionalizantes con el desarrollo de habilidades para la investigación; y, el análisis de estrategias para propiciar procesos de reflexión y transformación de las prácticas educativas desde el nivel micro, lo cual se ilustra con actividades que se realizan en una maestría con orientación profesional. En los dos siguientes capítulos se realiza un fuerte trabajo conceptual: en uno de ellos, sobre el concepto de *formación* cuyo sentido se ilustra con situaciones propias de la formación en instituciones formadoras de docentes; en el otro, sobre el concepto de *relación con el saber*, cuyos planteamientos se articulan con interesantes cuestionamientos sobre el desempeño de profesores investigadores universitarios.

Uno más de los capítulos presenta relatos de experiencias juveniles de violencia, precariedad y exclusión que son vividas en el entorno extraescolar, por estudiantes de preparatoria y licenciatura de la Universidad de Guadalajara, las cuales representan un reto para la universidad pública. El último capítulo ilustra cómo, las pautas normativas en las que se enmarca la práctica educativa cotidiana en educación básica, son definidas por, y a su vez definitorias, de una cultura escolar en la que se construyen significados y formas de acción desde los cuales suele cerrarse toda posibilidad de cambio sugerida desde el exterior, por ejemplo, desde las políticas públicas sobre educación.