

Revista educ@rnos

Año 1, núm. 2, Julio-Septiembre de 2011.

La formación inicial y permanente de docentes

**Entre el enseñar
y el hacer aprender**
Otras lógicas docentes.

Formación Docente:
desafíos, ideas y propuestas para habitar
los nuevos escenarios educativos.

Fundamentos teóricos y metodológicos
para el análisis de la ayuda entre profesores.
El papel del abordaje de problemas y del centro.

**Las instituciones de formación
y desarrollo profesional**
docente de los profesionales
de la educación: hacia un cambio cualitativo.

Colaboradores

Faustino Barreras Manzanares • Helia de la C. Campos Calderón • Reyes Carretero Torres • Alfonso Durán Hernández • Horacio Ademar Ferreyra • Adriana Piedad García Herrera • Leonardo García Lozano José García Molina • Ernesto Guerra García • María Eugenia Meza Hernández • Miguel Ángel Pérez Reynoso • Juan Sáez Carreras • Ana Cecilia Valencia Aguirre • Silvia Vidales • Diana Vidrio Martín



Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseñadora Irma Cecilia Pérez Ornelas

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos Radmila Bulajich Manfrino
Universidad Nacional Autónoma de México Miguel Ángel Campos Hernández
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
Universidad Católica de Córdoba Horacio Ademar Ferreyra
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Investigadora Independiente Luz María Maceira Ochoa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Marcela Magro Ramírez
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco Carmen Ruíz Nakasone
Secretaría de Educación Jalisco/Meipe María de los Ángeles Torres Ruíz

Educ@rnos, Año 1, No. 2, Julio-Septiembre 2011, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 3334776032, <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-092917094600-102, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Responsable de la última modificación Jaime Navarro Saras. Fecha de la última modificación 25 de Junio de 2011. Diseño Irma Cecilia Pérez Ornelas.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.



	Pág.
Sumario	5
Editorial	7
Presentación	9
LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE DOCENTES	
Entre el enseñar y el hacer aprender. Otras lógicas docentes	11
José García Molina y Juan Sáez Carreras	
Formación Docente: desafíos, ideas y propuestas para habitar los nuevos escenarios educativos	31
Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Vidales	
Fundamentos teóricos y metodológicos para el análisis de la ayuda entre profesores. El papel del abordaje de problemas y del centro	53
Leonardo García Lozano y Reyes Carretero Torres	
Formar nuevos docentes para (a)tender lo des-atendido social y educativamente	77
Miguel Ángel Pérez Reynoso	
La colegiación como cultura, un proceso que se construye. Escuela Normal Superior de Jalisco 2002-2008	93
Helia de la C. Campos Calderón	

El PROMEP como estrategia de formación de los docentes y la evaluación de su desempeño en la Universidad de Occidente 119

Ernesto Guerra García, María Eugenia Meza Hernández y Faustino Barreras Manzanares

Las instituciones de formación y desarrollo profesional Docente de los profesionales de la educación: hacia un cambio cualitativo 135

Alfonso Durán Hernández

La práctica docente: una realidad que se conoce día a día 157

Diana Vidrio Martín

MIRADAS A LA EDUCACIÓN

La relación con el otro en la investigación educativa 169

Adriana Piedad García Herrera

Historia y balance de la evaluación de los directivos escolares en México 179

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Reseña 199

Editorial

Uno de los principales pilares de la educación de finales del siglo XX y lo que va del XXI, fue sin duda el tema de la equidad, prueba de ello lo vimos con la aparición de los modelos educativos en torno a la integración educativa, la explicación de los fenómenos sociales, la distribución de recursos entre otros.

Caso contrario y viciado de una perversidad claramente intencionada lo representan los distintos instrumentos de evaluación a estudiantes, docentes y escuelas. Nada más injusto e inequitativo que evaluar igual a desiguales en PISA, ENLACE, en el Programa de Estímulos a la Calidad Docente y, lo más seguro, en la tan nombrada Evaluación Universal de reciente aprobación.

Nos queda claro que en los ámbitos magisteriales existen resistencias para ser evaluados, los por qué de ello tienen diversas respuestas; son las contradicciones, la desconfianza en el otro y la negatividad del docente para no sacar a la luz sus deficiencias, dudas, fobias, etcétera.

También nos queda claro que es una manera de codependencia por parte de la SEP y el SNTE, al ponerse de acuerdo y apuntar a un solo responsable (el docente) de lo que no ha funcionado y sigue sin funcionar en las escuelas.

Sabemos de las cinco competencias que debe desarrollar el estudiante al final de su educación básica (comprensión lectora, producción de textos, resolución de problemas, trabajo individual y en equipo, desarrollo del sentido crítico y creativo), y también sabemos que el principal problema a la hora de resolver exámenes estriba en ello. Además, sabemos que a muchas escuelas los estudiantes asisten con un cúmulo de problemas familiares y sociales (muchos de ellos cuadros patológicos y que no es posible resolverlo sólo con pedagogía), bastantes alumnos llegan y se va de la escuela con severos problemas de nutrición, otros más

asisten diariamente sin haber probado bocado alguno y como se dice hoy: ¿así cómo?

Ese afán de querer ver a todos los estudiantes iguales, de querer evaluar igual a desiguales (no sólo en forma sino en contenido, experiencias, estímulos, motivaciones, deseos, etcétera) tiene sus puntos oscuros. En la década de los sesenta P. Jackson nos demostró que los alumnos no van a la escuela a lo que creemos los maestros y las autoridades, a ellos sólo los mueven la emociones y en un momento secundario los aprendizajes, sin embargo las emociones tienen poca o nula cabida en las aulas.

Para el caso de México no es un problema de escuela privada o pública, porque los resultados son parecidos, sino que es un problema de escuela, no nos comemos el garlito de quien dice que PISA es injusto porque el mundo es injusto (Claudio X. González), el mundo es injusto por la avaricia y el poco sentido social de muchos personajes e instituciones que influyen directamente en el mundo de la política y la economía.

Las limosnas no educan, tampoco educa el quitarle la responsabilidad al Estado y dejarle todas las culpas y desfases de la sociedad a la escuela y a los profesores; a ellos hay que exigirles mayor responsabilidad y compromiso. El Estado, por su parte, debe generar más y mejores recursos, múltiples oportunidades para los niños y jóvenes y apostar porque éstas sean eminentemente equitativa y no igualitaria.

PRESENTACIÓN

La formación de docentes, como tema de análisis y revisión, implica la incorporación de diversos enfoques y perspectivas para comprender las múltiples lógicas que la mueven y la hacen ver como la raíz del problema de la educación. Una de las razones (la más simple) es ponerla en el centro de los debates a partir de los resultados que obtienen los alumnos en Pisa y Enlace.

Es injusto decir que si se obtienen buenos resultados es debido a la formación sólida de sus profesores, de igual manera, no es posible asumir que cuando hay malos resultados es porque las escuelas normales y los diversos programas de formación y actualización docente son deficientes (que de hecho lo son, pero ese es un debate aparte).

Nunca como antes formar y actualizar docentes se había convertido en un asunto toral, pero no como una base remedial para mejorar las condiciones del docente y el aula, sino como una manera de ajustar cuentas para quien obtenga malos resultados.

Los modelos utilizados en los procesos de formación y actualización de docentes no han cambiado mucho y, definitivamente, si la SEP y el SNTE quieren resultados diferentes no pueden seguir haciendo lo mismo. Por lo tanto, si el asunto lo quieren tomar en serio, basta ir a la premisa de moda: a situaciones extraordinarias, medidas extraordinarias.

El monotemático lo abren García Molina y Sáez, nos aportan una visión diferente de cómo vemos el fenómeno, por un lado se describe “lo que pasa” en la realidad cotidiana y por el otro “lo que nos gustaría que fuera” y, por tanto, nos hace cuestionar las herencias (y), ser infielmente fieles a ellas.

Horacio Ademar y Vidales nos llevan a repensar la formación de docentes para los nuevos retos y escenarios, en su trabajo aportan claves para el fortalecimiento institucional y el desarrollo profesional docente.

García y Carretero concluyen que la actividad conjunta desarrollada por los equipos docentes debe ser analizada cuidadosamente, los resultados podrán servir de base a las posibles intervenciones, abordar los problemas relevantes y pertinentes para su práctica.

Pérez Reynoso señala que el formador de formadores a lo más que llega es a re-editar el modelo de formación bajo el cual fueron formados.

Helia Campos asegura que un problema latente en las Normales, es debido (en gran parte) a que muchos profesores no asumen el compromiso como formadores, se resisten y ponen obstáculos para que el trabajo académico tome definitivamente un sentido de colegiación entre otras cosas.

Guerra, Meza y Barreras señalan que quizá el problema sea que el PROMEP tenga una orientación academicista, donde lo más importante ha sido (hasta ahora) la habilitación disciplinar y se han descuidado las otras orientaciones necesarias en la formación docente.

Alfonso Durán centra su trabajo en las instituciones de formación y desarrollo profesional y apunta que para renovarlas hay que refuncionalizarlas.

Diana Vidrio nos acerca a la mirada de lo que un novel docente puede decir de su propia formación y señala que la práctica docente es una realidad que se conoce día a día.

En Miradas a la educación colaboran Adriana P. García que se centra en los investigadores y Ana Cecilia Valencia en los directivos.

Finalmente y en aras de no cerrar el debate, quedarán pendientes algunos aspectos de lo que significa formar y actualizar docentes, uno de ellos es en relación a cómo interpretan los docentes los planes y programas y qué impacto tiene en su práctica cotidiana, de igual manera la revisión del discurso de la SEP y el SNTE y la congruencia con sus acciones emprendidas y qué de lo que hacen impacta realmente en lo educativo.

ENTRE EL ENSEÑAR Y EL HACER APRENDER. OTRAS LÓGICAS DOCENTES

José García Molina* y Juan Sáez Carreras**

*Doctor en Pedagogía, Profesor Titular de Pedagogía Social. Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla-La Mancha.
jose.gmolina@uclm.es

**Doctor en Educación, Catedrático de Pedagogía Social. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia.
juansaez@um.es

Recepción: 8 de Junio de 2011
Aceptación: 22 de Junio de 2011

Resumen

Colaborar a la formación de profesionales y ciudadanos capaces de tomar sus propias decisiones y llevarlas a cabo es un objetivo que requiere dedicación y esfuerzo. El artículo repasa algunos de los problemas asociados a las lógicas docentes clásicas, problematiza sus incoherencias en lo que respecta a tales metas y propone otras formas de habitar el aula universitaria. Si el trabajo académico trabaja, especialmente, por y para la producción de conocimiento, los profesionales –también los de la educación– trabajan resolviendo problemas contingentes. Por ello es necesario pensar los pasos y articulaciones posibles entre las lógicas disciplinares y las lógicas profesionales en la formación universitaria. Se trata de pasar del alumno al estudiante. Se trata de pasar, también, del profesor explicador al profesor que hace aprender; del profesor transmisor al profesor mediador. Porque no tener profesor no es no tener quien nos explique sino, como decía María Zambrano, “no tener ante quien preguntarse”.

1.- Un punto de anclaje: ¿qué formación para qué profesional?¹

Las lógicas que sostienen a las disciplinas universitarias, sus modalidades de generación y transmisión de conocimientos tienen claros efectos en la formación que reciben los estudiantes y los profesionales de la educación. Generalmente, las disciplinas responden a hábitos y tradiciones que no empatan bien con las metas y obligaciones universitarias que aspiran a una formación de profesionales competentes y, por extensión, de ciudadanos críticos. La formación universitaria de los educadores no puede limitarse a una formación aplicada (teórica o técnica) porque requiere la incorporación (*in-corporus*) de capacidades reflexivas y la construcción de un posicionamiento ético que permitan la progresiva socialización de los estudiantes en las complejidades y problemáticas del cotidiano profesional. En el núcleo de tal desempeño encontramos la necesidad de pensar, decidir y actuar en equipos que trabajan en instituciones socioeducativas. Es por ello ese núcleo profesional el que debe orientar los principios y métodos de la formación. De este modo, la profesión aparece como un puente entre el campo de conocimiento y el campo de prácticas relacionadas con las actividades de los educadores. Y como, en última instancia, nuestra tarea principal es formar a los futuros profesionales de la educación no podemos ni queremos obviar la pregunta acerca de ¿qué es lo que caracteriza a esta profesión para la que estoy formando?; ¿y a sus profesionales?

Algunos pensamos que es imposible enseñar a educar en las paredes de un aula. Es decir, la formación universitaria no consigue formar a buenos prácticos de la educación. Eso, con suerte, se irá construyendo en la práctica cotidiana del desempeño profesional. Lo que sí creemos posible, es promover procesos cognitivos y metodológicos colectivos que sirvan de entrenamiento a los futuros profesionales para el análisis y la toma de decisiones conjuntas

en lo contingente de las situaciones en las que van a trabajar. Es posible, por tanto, trabajar desde la formación universitaria, una *práctica de la teorización* y de la toma de posición profesional.

2.- Conocimientos científicos y académicos

Al menos en las sociedades modernas, la universidad constituye un espacio central y privilegiado para el desarrollo y la difusión del conocimiento científico y universalizable. Del mismo modo conocemos su importancia en los procesos de profesionalización y legitimidad social que alcanzan las profesiones. Siendo cierto lo enunciado, aún cabría preguntarse ¿qué elementos caracterizan el trabajo académico y, por ende, a la propia universidad? Es decir, ¿qué distingue al trabajo académico de otros tipos de trabajo? Y, en última instancia, ¿cómo afecta todo ello a la formación de profesionales?

Como cualquier pregunta sobre los fenómenos sociales y humanos, la presente puede ser abordada de diversas maneras. Quisiéramos proponer dos posibilidades que, a fuerza de repetirse, han devenido clásicas. La primera pasa por observar en y desde la contingencia de “lo que hay” intentando describir “lo que pasa” en la realidad cotidiana. La segunda forma imagina “lo que nos gustaría que fuera” y, por tanto, nos hace cuestionar las herencias, ser *infielmente fieles* a ellas, inclinándonos hacia otros caminos y formas de andar. Empecemos por abordar de nuevo la pregunta desde las dos perspectivas propuestas y en el orden señalado.

La observación de las prácticas normales en la universidad sugiere que existe una serie de prácticas y estrategias que posibilitan su validación y su distinción (Bourdieu, 1983; Becher, 2001). Esto no quiere decir necesariamente que en el curso de su trabajo cotidiano los académicos realicen actividades o tareas extraordinarias sino, más bien, que el hecho de que esas tareas sean rea-

lizadas por personas inscritas en la institución universitaria puede conferir al trabajo un reconocimiento social más amplio. En otras palabras, el valor de una tarea está en correlación directa con el estatus social y/o académico de quien la ha realizado porque se cree que presentar un trabajo o tarea autorizado por personas o instituciones universitarias conlleva una garantía de validación social. Es evidente que este prestigio está en parte fundamentado en formas peculiares de producción del conocimiento; pero es importante también señalar que el reconocimiento social del trabajo realizado por académicos no necesariamente se sustenta en esos fundamentos. La “tribu universitaria” se dota de convenciones, reglas y ritos para el desarrollo de sus prácticas y, también, para la legitimación y valoración académica y social de sus producciones. Entre las habituales encontraríamos: la presentación de contribuciones en revistas especializadas, una orientación rigurosa hacia el orden empírico y el seguimiento de pautas metódicas para obtener conocimiento, la articulación secuencial de tareas teóricas con tareas prácticas, el seguimiento de convenciones para la presentación, discusión pública y validación de los resultados de las indagaciones y, finalmente, el seguimiento de estrategias convencionales de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

Nos ocupará, en estas páginas, discurrir sobre las últimas cuestiones enunciadas. Porque, una vez asumidos los procedimientos que distinguen la producción de conocimiento científico y académico cualificado de otras formas de relación con el conocimiento, surge una nueva pregunta: ¿qué características reviste el conocimiento construido y transmitido en las universidades? A primera vista, y por lo que nos ha sido dado investigar hasta el momento, el conocimiento en la universidad se construye y transmite en formatos tales como: formulaciones abstractas, definiciones y clasificaciones de términos, paquetes teóricos que justifican investigaciones, a veces empíricas y otras no, referidas de nuevo

a los mismos conceptos teóricos, etcétera. A ello cabe añadir cierta lógica o racionalidad sobre las secuencias de razonamiento y enseñanza que deben seguirse y que son reproducidas sistemáticamente en proyectos docentes, en textos-manuales y en los programas de clase.

Este culto a la teoría sistematizada y estructurada segregada de las formas de experiencia directa con el mundo es resultado histórico de la forma en que las ciencias se constituyeron en la tradición occidental. Por suerte, en nuestro campo, y a pesar de las resistencias y formalismos aún campantes, las estrategias de investigación-acción participativa y colaborativa, la investigación implicada, los grupos de discusión e, incluso, las referencias heredadas de las formas de pedagogía popular de Freire, han intentado construir vías diferentes a esa tradición. También ciertas formas incipientes de investigación militante y de cartografía de los territorios socioeducativos cambian nuestra percepción de la investigación y la docencia. En cualquier caso, pensamos que **ya no se trata, exclusivamente, de partir de un núcleo teórico estructurado desde el que generar preguntas sobre el mundo; tampoco de acudir a formas estructuradas de comprobación empírica para responder a esas preguntas que incorporarán las respuestas obtenidas al núcleo general de teoría acumulada con este procedimiento.** Otras modalidades de investigación y de enseñanza quieren insertarse en el régimen cotidiano de experiencias y problemas vivenciados por las personas. Estas “otras formas” acuden a conceptos y líneas de teoría sólo como fuente de información y referencias de pensamiento para tratar y resolver problemas definidos por las personas que están en la situación. De alguna manera, estas formas de investigar y enseñar “transforman la realidad vivenciada” en el propio proceso de devenir conjuntamente hacia metas esperadas o lugares impensados. No se trata de partir de la teoría para verificarla en la realidad, sino **partir de los problemas contingentes**

para poder pensar (una verdadera práctica olvidada con frecuencia en los territorios educativos, dados ampliamente a la aceptación acrítica de ciertas teorías y métodos) qué elementos teóricos, metodológicos y éticos son propios y propicios a las situaciones con las que se encuentra y trabaja el profesional. Se trata, en definitiva de **partir del problema para llegar al tema, de problematizar las situaciones para llegar a aprender**².

Detectamos un conflicto entre las lógicas docentes universitarias desarrolladas en nuestra tradición reciente. De un lado encontramos las que presuponen la existencia de un cuerpo estructurado de conocimientos que se transmiten “de arriba abajo”, del docente hacia los discentes, en la forma más digerible y fácil posible (¡más didáctica!). De tal proceso de enseñanza, transmisión y explicación, se espera que el alumno aprenda y utilice los conocimientos en espacios de su vida cotidiana, quedando en manos del alumno la adaptación de los conocimientos a su experiencia profesional cotidiana. Felizmente otras pedagogías habitan las aulas universitarias. Ellas comienzan por definir los *problemas comunes* y las necesidades de aprendizaje en relación con las que serán, casi siempre aproximada y artificialmente, las condiciones materiales de su desempeño profesional.

De esta forma, ya nos hemos adentrado en la segunda manera de contestar a la pregunta (aquél que nos gustaría que fuera) sobre la distinción, validación y gestión del conocimiento universitario. Las estrategias presentes en nuestras formas de entender y practicar la vida universitaria hacen aparecer dos conceptos clave: relativismo y reflexividad. En el contexto de una interesante discusión sobre realismo y relativismo, Edwards, Potter y Ashmore (1995) sugieren que el trabajo académico es relativista *por definición*, en la medida en que se dirige a cuestionar e interrogar al mundo, manteniendo disciplinadamente la reflexividad. La universidad es una institución social liberada para someter los conocimientos

recibidos a escrutinio, evaluar su congruencia, contrastar su validez teórica y aplicada, y a lo largo de este proceso transformarlos, generar nuevo conocimiento a partir del viejo, planteándose nuevas preguntas. Poner el énfasis en el relativismo y la reflexividad implica un cambio de mentalidad de los docentes respecto a las formas más clásicas y convencionales de concebir el trabajo académico. Entre otras cuestiones podríamos señalar que tal cambio supondría asumir que el conocimiento no se transmite de forma directa y simple, sino que se reelabora y transforma. También que cabe virar la lógica docente desde el ofrecimiento de respuestas a la redefinición y elaboración de preguntas y problemas. Y, por último, que más que partir de las perspectivas teóricas y autores (evitando caer en la tentación de dar una versión única y definitiva sobre “la perspectiva adecuada”) sería interesante partir del abordaje de problemas concretos para poder, a través de ellos, confrontar unas perspectivas con otras, hacerlas funcionar como hipótesis de trabajo antes que como verdades cerradas y aplicables a cualquier situación. En definitiva, y resumiendo todas estas ideas, se trata de formar a estudiantes en el cuestionamiento más que en la respuesta correcta. Trabajar bajo presupuestos de asimilación creativa de competencias que pudieran recrearse en situaciones concretas y genuinas, más que en conocimientos y/o técnicas de aplicación.

Esta forma de concebir el desempeño docente es perfectamente compatible con los principios de trabajo que aseguran su carácter metódico y científico, pero no equivale a cualquier forma de éstos. En última instancia, es una cuestión de posición y de ética. Las buenas preguntas casi siempre empiezan por un ¿para qué? Y siguen con un ¿cómo? ¿Investigamos para engrosar un sólido cuerpo de conocimientos, o para solucionar problemas vivenciados, concretos y situados? ¿Formamos para inculcar un sólido cuerpo de conocimientos en los cuerpos de las personas, o para formar profesionales capaces de actuar en problemas concretos y

vivenciados? Y si las respuestas se dirigen más hacia las segundas formas que hacia las primeras: ¿cómo hacerlo?

3.- Relaciones entre teoría y práctica en la formación de profesionales.

Al hilo de lo explicitado hasta el momento la supuesta dualidad entre teoría y práctica resulta banal. Algunos andamos empeñados, en los últimos años, en convertir este dualismo en monismo; o, si más no, en no percibir estos conceptos desde una lógica dialéctica antagónica. ¿Por qué? Si bien es cierto que los años ochenta conocieron algunas visiones críticas respecto de la primacía de la teoría sobre la práctica, reivindicando a la práctica como inspiradora de teorías, como su verdadera fuente creadora, dicha versión no es más que una inversión de los términos; es decir, un nuevo intento de totalización. Antes de arriba hacia abajo, ahora de abajo hacia arriba.

Nuestra opción se inspira, diferentemente, en un afamado concepto acuñado por Foucault y Deleuze en el transcurso de un magnífico diálogo. En su opinión, las relaciones teoría-práctica son generalmente mucho más parciales y fragmentarias de lo que se supone porque, tal y como recrea este fragmento del diálogo³.

Por una parte una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano. La relación de aplicación no es nunca de semejanza. Por otra parte, desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso. La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo. (El subrayado es nuestro).

En este mismo diálogo Foucault afirma que “la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica”. Existe, pues, una **práctica de la teorización**, sujeta a tradiciones sociales y epistemológicas, a rutinas, órdenes e intereses de una comunidad académica, pero que puede ser liberada hacia otros destinos y encontrar otros marcos para su recreación, actualización y socialización. En este sentido es interesante volver al diálogo y a una aportación de Deleuze que se plantea las teorías como **cajas de herramientas** que deben servir y funcionar respecto a los fines buscados, del mismo modo que se hace evidente que necesita de personas que las utilicen. Sino es así, una teoría vale para poco y hay que buscar otros referentes.

De esta posición se derivarían varios principios y aclaraciones que quisiéramos resaltar. En primer lugar, pensamos que los conocimientos teóricos no son más elevados que los prácticos. Más que a distintos tipos de conocimiento, teoría y práctica, se refieren a distintas estrategias o procedimientos para adquirir conocimiento. En segundo lugar, la investigación no tiene por qué estar más cerca de la teoría que de la práctica, sino que debe estar entre ellas. Una investigación que no se sumerge en la contingencia de las prácticas y de la reflexión sobre sus condiciones de posibilidad es inútil. De esta manera, la siempre problemática articulación entre investigación, docencia y proyección social y profesional de la universidad se hace más probable y efectiva. La investigación y la proyección socio-profesional se pueden introducir en la docencia de formas teórico-prácticas.

Finalmente, la relación entre teoría y práctica que defendemos atiende a ciertos postulados que sintetizaremos en los tres siguientes:

1. **La teoría obtiene su sentido y utilidad en espacios aplicados.** La teoría hace su aparición en el momento en que se

- invoca por su utilidad para resolver problemas en situaciones concretas y, por ello, forma parte de los recursos y herramientas para resolver problemas aplicados en situaciones reales.
2. La teoría es algo que conviene tener disponible, pero que no constituye el cuerpo central de referencia para una disciplina. **La disciplina** (y por ende la formación de los profesionales) **se orienta hacia la comprensión de los problemas**. Es decir, las características de los problemas orientan la selección y acomodación de los conocimientos “llamados teóricos” para resolverlos.
 3. **La teoría sólo existe en la medida en que se usa**. Este postulado presupone cierta visión pragmatista y discursiva de las prácticas humanas, incluyendo las prácticas de teorizar. Postula una sociología del conocimiento que presta atención a las acciones y procesos que a los nombres/conceptos porque entiende el discurso teórico como acción antes que como paquete de contenido. Racionalidad que reconoce la teoría en los actos en que los sujetos humanos teorizan. No hay teoría aislada, que aparezca, se transforme, o desaparezca por sí sola, sino acción semiótica humana que formula teorías, las elabora, las aplica, etcétera. En definitiva: teorizar es recurrir a teoría. Teorizar, igual que analizar o pensar, es una práctica.

Parece tan necesario como conveniente incorporar en nuestras rutinas docentes otras formas de usar y practicar la teoría, otras formas de teorizar. Por razones históricas, la memorización de teorías se ha reproducido en los espacios educativos de manera incontrolada, hasta el punto de que hoy nuestro alumnado suele identificar “estudiar” y “aprender teoría” con el reducido espectro de la memorización de conceptos o líneas de pensamiento. Pero es viable articular la teoría con otras formas de práctica, y tratar el uso de

teorías como una forma legítima, útil e interesante de aprender a construir conocimiento encarnado. Por supuesto, de nuevo, requiere esfuerzos para cambiar de actitud y de paradigma pedagógico. Las estrategias docentes que presentaremos inciden en la necesidad de referir las ideas a situaciones reales que se encuentran los profesionales, a problemas que generen procesos de búsqueda y construcción de conocimientos y acción profesional. Pero entiéndase bien, no se trata ni de partir de la teoría para llegar a la práctica, ni de la práctica para llegar a la teoría. Se trata de romper esta relación de totalización entre una y otra; se trata de partir de problemas en los que las prácticas de teorizar, de buscar, pensar y decidir se acompañen mutuamente.

Quisiéramos, para cerrar este apartado, enlazar la proposición que introdujimos anteriormente y que valora el trabajo académico como esencialmente reflexivo y relativista. La labor docente reflexiona sobre sus propios objetivos, procedimientos y estrategias, cuestionándolas sistemáticamente para perfeccionarlas porque tiene el encargo de formar personas y profesionales críticos y reflexivos (es decir, dispuestos a y competentes para analizar y cuestionar los aprendizajes recibidos a la hora de adaptarlos a nuevas situaciones) y socializados en estos cuestionamientos propios de la profesión. Al final de su proceso formativo, los estudiantes deben estar en disposición de identificar situaciones y problemas, darles significado y poder abordarlos desde distintos planos. Para ello, se hace necesario que estén entrenados en formas de pensamiento, abordaje y confrontación de situaciones. En este proceso, en esta práctica de pensar, analizar y decidir, no suelen bastar los contenidos teóricos, o al menos los más estandarizados. En última instancia, esto significa que en la formación de profesionales es mucho más relevante la construcción de competencias versátiles (conocimientos, habilidades y posición ética) que la transmisión de contenidos estancos (sean éstos de carácter teórico o técnico). Pensamos que

una buena formación profesionalizadora implica ***un nuevo modo de socialización de los estudiantes***, que abandone los hábitos de aprendizaje pasivos, y potencie el papel del estudiante como descubridor de realidades, como crítico de la actuación de los profesionales o expertos y como generador de soluciones a problemas nuevos.

Del alumno al estudiante

De manera simplificada y sintética, se podrían presentar las concepciones contemporáneas de la enseñanza y el aprendizaje aludiendo a dos grandes metáforas: la de la transmisión y la de la construcción de conocimientos. Curiosamente, o quizás no tanto, si echamos una ojeada a las concepciones contemporáneas sobre la comunicación reencontraremos estas mismas metáforas de la transmisión de información y de la construcción de significados⁴.

Entrando en materia podríamos recordar que la comunicación es entendida, desde este planteamiento transmisionista clásico, como el acto de un emisor que transmite, por medio de un canal que sortea las interferencias del ruido, un mensaje hecho de información que llega hasta un receptor. Ciertas pedagogías y concepciones comunes sobre la enseñanza, insistentes y persistentes en nuestro escenario universitario, se siguen apoyando en esta metáfora de la comunicación, trasladando al ámbito educativo el lenguaje de la transmisión de contenidos e informaciones. Así, en el ámbito educativo, el docente adopta sistemáticamente el papel de emisor y el estudiante el papel de receptor. La enseñanza consiste en la transmisión de contenidos del docente al discente, por medios casi siempre orales o escritos, utilizando ciertos códigos lingüísticos, y para garantizar la correcta transmisión de los contenidos se intenta minimizar el ruido (en el sentido más literal, garantizando silencio en el aula para que se oiga la voz del docen-

te, o en sentido metafórico, trasladando los contenidos en formatos limpios, purificados, estructurados, relevantes, etc.). El proceso educativo estándar, expresado en términos transmisionistas o de enseñanza-explicación clásica, representa un proceso en el que el profesor comunica conocimientos que el estudiante recibe, retiene y es capaz de presentar (proceso cognitivo) de acuerdo a ciertos patrones que marcarán la evaluación final del docente.

Encontramos aquí una correlación evidente entre las teorías de la comunicación transmisionistas y las teorías cognitivistas del procesamiento de la información. La transmisión de mensajes y el procesamiento de información en “el interior de cada alumno” remiten a una noción estática de información: objeto definido contenido en las mentes de individuos que puede transitar de unos individuos a otros a través de actos comunicativos. De esta manera, ¿qué duda cabe! “impartimos docencia” y “damos contenidos”; los estudiantes “tienen conocimientos” o los han “adquirido” porque nosotros los hemos “explicado”; los estudiantes “los re-tienen guardándolos en la memoria” (no sabemos si en la propia o en cualquier archivo perdido en las carpetas de su PC), que en este tipo de prácticas docentes parece ser concebida como un gran o pequeño “almacén”.

Pero el alcance de la metáfora de la posesión individual e individualista del conocimiento no acaba en los procesos individuales de aprendizaje porque, a todas luces, continúa en los procedimientos institucionales que sirven a su construcción y evaluación intentando asegurar una tranquila continuidad y equivalencia entre lo impartido y lo adquirido. Los conocimientos recibidos pasan a componer un “bagaje” que se va acumulando de asignatura en asignatura, de curso en curso, de institución en institución a lo largo del devenir de cualquier individuo por los distintos niveles del sistema educativo. Se cree además, ingenuamente a nuestro modo de ver, que a lo largo del proceso formativo los conocimientos son progresivamente incorporados *en* el alumno (no *por* el estudian-

te). En este sentido parecería hablarse de que el alumno “adquiere competencias” mientras, por otro lado, las materias, las asignaturas pueden permanecer intactas porque la variación entre lo explicado y lo adquirido será considerada error o fracaso del alumno.

La metáfora de la construcción surge como respuesta a estos planteamientos cerrados. El principio básico es que el conocimiento se construye mediante la interacción entre los conocimientos previos y la nueva información que aporta el medio cuando el sujeto actúa en o sobre él. A partir de esta interacción, el conocimiento del aprendiz se reestructura en nuevas formas de concebir la realidad. Todos conocemos la relevancia que las investigaciones de Piaget, y las posteriores de Ausubel, han tenido en el desarrollo de esta metáfora de la construcción (desde una visión constructivista). Ahora bien, tanto en Piaget y Ausubel como en las aplicaciones posteriores del constructivismo psicológico y psicologizante, no se abandona del todo el planteamiento transmisionista sobre la comunicación (que sigue atravesada por los presupuestos de la psicología cognitiva), ni la metáfora de posesión individualista de contenidos. La verdadera respuesta a esta metáfora, así como la crítica a la posición mentalista y al “mito de la interioridad”, emerge y se desarrolla en el campo de las ciencias del lenguaje, avaladas por diferentes posturas filosóficas previas y coetáneas (desde Nietzsche hasta la filosofía del lenguaje del segundo Wittgenstein, la pragmática de Austin o, en otro plano, las teorías foucaultianas sobre el discurso y de Deleuze sobre el sentido), antropológicas y sociológicas (como el interaccionismo o la etnometodología) y lingüístico-literarias (como la teoría del enunciado de Benveniste, el estructuralismo de Barthes, la semiología dialógica de Batjtin o los análisis posmodernos del discurso). La metáfora de la construcción comunicativa (que pudiéramos considerar, para los que gusten de etiquetas, bajo el paraguas del construccionismo y postconstruccionismo filosófico y social) no sólo rompe con la noción estática y empaquetada de

información sino también con la noción mentalista de individuo y con el individualismo posesivo. Donde el transmisionismo imagina la comunicación como envío de mensajes de unos individuos a otros (tratando a los individuos como contenedores de información) el construccionismo ve producción cultural, acción social, sujetos haciendo cosas, dialogando y construyendo así objetos y formas de actuación. En otras palabras, la construcción del conocimiento desde esta perspectiva se despliega en el espacio “exterior”, en la distancia entre sujetos que comparten tiempos y tareas, en la acción interpretable en contextos institucionales y sociales.

En este último punto, es grande nuestra deuda con las propuestas de Mijail Bajtín quien plantea que el lenguaje es social y “la palabra (como todo signo en general) es interindividual” por lo que hemos de convenir que la significación emerge en las interacciones. El significado entonces no puede ser considerado como una posesión individual sino como producto social establecido en las relaciones. Bajtín reconoce que la interacción va más allá de las palabras y alcanza “todo aquello en que el hombre se está expresando hacia el exterior (y por consiguiente para otro) –desde el cuerpo a la palabra–”. Este juego dialógico de respuestas-propuestas no se produce en un plano lingüístico abstracto, sino a través de cualquier agente que pueda participar en el flujo de significaciones: objetos, cuerpos, gestos, acciones, etcétera. Esta estructura de interacción dialógica desborda a los individuos y/o sujetos y se refiere también a los enunciados. No hablamos, por tanto de un diálogo sólo entre interlocutores, o con un interlocutor inmediato. Cada enunciado dialoga también con toda una trama de enunciados ajenos a través de las cuales se conecta y se posiciona. Y es que los enunciados no son propiedad del sujeto que los enuncia, digamos que su autoría es una tarea colectiva: la de otros enunciados y otros enunciadore (que a la vez son producidos en la enunciación y por la enunciación)⁵.

Si trasladamos la metáfora construccionista (y relacional) de la comunicación al ámbito de la educación, dejaremos de interesarnos exclusivamente por los procesos, estados y transformaciones “internas” al sujeto discente. El estudiante es un actor que ocupa posiciones en el medio por el que transita, opera sobre el contexto y sobre el discurso, los transforma y es transformado por ellos. **Sus habilidades y competencias no son irradiadas desde una estructura individual sino que se ponen en juego en la acción desplegada en entornos de participación y tránsito colectivo.**

Pues bien, ¿qué hacemos en nuestras clases? ¿Cómo colaboramos a la formación de los estudiantes que serán profesionales encargados de abordar y solucionar problemas de forma organizada y cooperativa? ¿Con qué presupuestos y con qué formas? Sin desdeñar por completo las formas clásicas de formación y enseñanza creemos que las aportaciones del construccionismo filosófico invitan a replantear a fondo los supuestos y las prácticas docentes; máxime cuando nos encontramos ubicados en facultades, departamentos y disciplinas de carácter pedagógico.

En última instancia, en esta propuesta hay dos convicciones. La primera, ¡hay cosas que no se pueden enseñar, pero se pueden aprender! La segunda, como defendió Jacotot (en palabras de Rancière)⁶, todos necesitamos un maestro, pero no necesariamente un explicador. Para que alguien aprenda, no es necesario que alguien le enseñe (si equiparamos enseñanza con explicación) porque lo que de esta manera se aprende es que necesitamos de la explicación para aprender. Convicción que llama a realizar un verdadero giro copernicano en nuestras formas de entender y practicar la docencia porque significa pasar del alumno (el que está en el aula) al estudiante (el que estudia y construye conocimientos) y de los contenidos estancos a las competencias profesionales en un sentido amplio (que en ningún caso dejan de implicar contenidos). Se trata de pasar entonces del “maestro explicador” al agente de las

preguntas, al transmisor de la cultura en plural, al favorecedor de los procesos de aprendizaje, al mediador y generador de contextos educativos, etcétera.

La práctica docente no es sólo una práctica de la transmisión de discursos, racionalidades, métodos y técnicas. Tampoco tiene porqué dejar de serlo si, también, puede ser un lugar de contagios del deseo, de (re)creación de posiciones y composiciones con lo que nos rodea, de adquisición de competencias particularizadas por el estilo de cada quien según lo que lleguemos a ser capaces de hacer unos con otros, unos entre otros. Porque finalmente se trata de eso, ni más ni menos que de un aprender colectivo que hace colectivo, de un crear y recrear conocimientos y experiencias intentando sustraer, en algún punto, la tiranía y el privilegio de la individualidad, empujando a cada quien a ir más allá de sí mismo y a reinventarse, en lo que sabe y en lo que experimenta, con los otros. El aprender en grupo no es interesante si permanece en la simple suma de individualidades, en el agrupamiento. Una agrupación no hace necesariamente colectivo, es otra cosa.

Cabe esperar, entonces, “la transformación de alumno en estudiante”. Alumno nos remite a la imagen de un individuo sentado en un pupitre, estando en el aula atendiendo, o no, a las explicaciones de un profesor. Estudiante hace referencia a una imagen de un sujeto enfrentado al estudio de un campo de saber mediante un proceso activo de apropiación de conocimientos y estrategias de aprendizaje y trabajo intelectual. El alumno, en el mejor de los casos, espera el conocimiento, lo retiene y lo devuelve de la misma manera (al menos eso se suele pedir en los exámenes) que lo recibió. El estudiante, en cambio, indaga, reflexiona, participa y (re)elabora el conocimiento de la materia, personalizándola en la construcción de su propio estilo como futuro profesional. No es opinión, sino elaboración que supone alguna forma de manipulación o elaboración de un contenido que se personaliza y que trabaja a

favor, dentro de los marcos de la profesión, de la asunción de un estilo propio como profesional.

Esta transformación de alumnos en estudiantes requiere, en primer lugar, cambiar la actitud y las formas de la actividad del rol discente, haciéndolas activas y agentes. Para poder operar sobre el conocimiento desde una iniciativa propia, para poder caminar hacia la materia, manipularla, transformarla y personalizarla, es fundamental que el estudiante se conciba a sí mismo como capaz y autorizado para ello. Y esto es sólo posible si la institución y “sus representantes” lo capacitan y autorizan para ello. Ante la obediencia (pasiva o pasota) del alumnado clásico que nos pregunta: “¿qué tenemos que hacer?”, “¿cómo quieres que lo diga o lo ponga en el examen o trabajo?” cabe empezar a institucionalizar una cultura del cómo. La pregunta del *qué* pierde vigencia ante el *para qué* y el *cómo*. Pero ya no son las preguntas que el alumno perdido le hace a un profesor, sino las preguntas que un estudiante se hace a sí mismo y a sus compañeros de búsqueda.

Conclusiones que no cierran

Colaborar a la formación de profesionales y ciudadanos capaces de tomar sus propias decisiones y llevarlas a cabo (o más modestamente, normalizar la participación del estudiante en las actividades de aprendizaje) es un objetivo que requiere dedicación y esfuerzo. De hecho, la primera iniciativa para transformar la relación docente debe partir del propio docente como profesional. Hacia él se vuelven las miradas y las expectativas; de él se espera que establezca los principios de este funcionamiento. En este sentido, y para finalizar, invitamos al lector a reflexionar más detenidamente sobre lo que presentamos a modo de fórmula sintética con la esperanza de que las haga suyas, se las apropie de una manera singular, en función de los objetivos y las materias de enseñanza para la formación de los

futuros profesionales. No se trata más que de mostrar algunas de nuestras convicciones. La fórmula de... a... no implica una exclusión o antagonismo de ninguno de los términos, sino un tránsito posible, un recorrido en el que el profesor puede combinar prácticas docentes heterónomas y autónomas.

Algunos principios docentes	
De la Verdad científica almacenada en la biblioteca	a la verdad común encarnada en los cuerpos.
Del cognitivismo mentalista	al construccionismo social.
Del alumno individual	al grupo de trabajo como diagrama encarnado de palabras y experiencias.
Del temario de clase	a los procedimientos para pensar, debatir, nombrar y escribir las prácticas.
Del programa	al problema.
De la explicación	a la construcción colectiva de conocimientos.
Del profesor explicador	al profesor como acompañante del pensar de un grupo que se singulariza.
De la evaluación por examen individual que reproduce contenidos	a la evaluación colectiva por la solidez y coherencia de la construcción y debate entre posiciones distintas.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI: México.
- Becher, Tony. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa: Barcelona.
- Bourdieu, Pierre. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Folios Ediciones: Buenos Aires.
- D. Edwards, M. Ashmore & J. Potter. (1995). "Death and furniture: The rhetoric, politics, and theology of bottom line arguments against relativism". *History of the Human Sciences*, 8 (2), pp. 25-49.

- Foucault, Michel. (1992). "Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze". En M. Foucault: *Microfísica del poder*. La Piqueta. pp. 77-86: Madrid.
- García Molina, José. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa: Barcelona.
- *Imágenes de la distancia*. (2008). Laertes: Barcelona.
- Rancière, Jacques. (2002). *El maestro ignorante. Cinco tesis sobre la emancipación*. Laertes: Barcelona.
- Sáez, Juan y José G. Molina. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Alianza: Madrid.

Notas

¹Esta pregunta ha sido ampliamente tratada en J. Sáez y J. G. Molina. (2006). *Pedagogía Social, pensar la Educación Social como profesión*. Alianza: Madrid. Pretendo, no obstante, introducir la pregunta nuclear que organiza el presente texto, porque la universidad no forma trabajadores, sino profesionales.

²Tomamos la idea de problema o problematización, desde la éjida de Michel Foucault, no como representación de un objeto preexistente, ni tampoco como creación por el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas, discursivas o no, que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso, constituyéndolo como objeto para el pensamiento.

³Foucault, M. (1992). "Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze", en M. Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 77-86.

⁴En esta metáfora el concepto de transmisión se define como un mero traspaso, vuelco de información o conocimientos, y no con el elemento transferencial y corpóreo (abarcador también de elementos no discursivos) con el que lo hemos abordado en otros lugares (García Molina, 2003).

⁵M. Bajtin. (1982). *Estética de la creación verbal*, p. 312-337.

⁶Rancière, J. (2005). *El maestro ignorante, cinco tesis sobre la emancipación*. Barcelona, Laertes.

FORMACIÓN DOCENTE: DESAFÍOS, IDEAS Y PROPUESTAS PARA HABITAR LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

Horacio Ademar Ferreyra* y Silvia Vidales**

*Doctor en Educación. Docente e investigador en la Facultad de Educación (Universidad Católica de Córdoba-Argentina), Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba/Argentina.

hferreyra@coopmorteros.com.ar

**Profesora y Licenciada en Letras Modernas, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba).

silvidales@gmail.com

Recepción: 11 de Junio de 2011

Aceptación: 22 de Junio de 2011

Resumen

En el marco actual de las transformaciones sociales (culturales, económicas, tecnológicas y políticas) la formación docente ocupa un lugar clave en las agendas educativas de la mayoría de los países de Latinoamérica y el mundo. Es por ello, que en este artículo presentamos algunas líneas de reflexión que permitan repensar la formación de docentes con el propósito de contribuir con su mejoramiento en contexto. Intentamos, además, aportar algunas claves para el fortalecimiento institucional y del desarrollo profesional docente desde una perspectiva situada.

Introducción

Los cambios sociales y culturales producidos en las últimas décadas han configurado de manera particular y novedosa ya no él, sino los escenarios –múltiples, variables y diversos– en los que se desarrollan las prácticas educativas en todos los niveles y modalidades del sistema. Por un lado, avanzamos –con distintos impulsos– a integrar las llamadas “sociedades del conocimiento”¹, mientras que, por otro, día a día constatamos la persistencia de fracturas sociales, de brechas entre incluidos y excluidos, entre los que tienen acceso al disfrute pleno de los derechos humanos y aquellos que aún los ven pasar lejos de su vida.

En este contexto, es urgente redoblar la apuesta por una educación de calidad para todos y entre todos. Y asumir esta urgencia nos obliga a considerar a la formación docente como “cuestión clave”, y a (re)plantearnos algunos interrogantes que “a la luz de los nuevos tiempos” no constituyen sólo incentivos para la reflexión, sino directas interpelaciones a las prácticas: ¿de qué saberes (disciplinares, actitudinales, sociales, didácticos, interaccionales, etcétera) han de apropiarse los docentes para dar respuestas adecuadas a las nuevas demandas que se plantean a la Escuela y para potenciar las oportunidades que las sociedades del conocimiento ofrecen para el pleno desarrollo de los sujetos?; ¿qué nuevas características y condiciones ha de tener la tarea de enseñar en estas nuevas circunstancias?; ¿cómo debieran reformularse y resignificarse las finalidades formativas de las carreras docentes? Dar respuesta a estos interrogantes no debiera ser sólo una preocupación sino, fundamentalmente, una ocupación en la que todos nos empeñemos, pues esas preguntas que formulamos están directamente relacionadas con la capacidad de ofrecer la mejor educación para todos los niños, jóvenes y adultos (García, 2006).

En este artículo, focalizamos algunas líneas de reflexión que permitan repensar la formación de docentes para los nuevos retos y escenarios. Intentamos, además, aportar algunas claves para el fortalecimiento institucional y el desarrollo profesional docente.

Realidades que no piden permiso para entrar en las escuelas y en las aulas.

En su ponencia “Los significados de la Educación del Siglo XXI”, Birgin (2006), reflexionaba:

“Durante mucho tiempo los pedagogos nos dedicamos a decir: ‘la realidad tiene que entrar al aula’. Resulta que hoy la realidad no pide permiso para entrar al aula. La realidad entra de los modos más variados e indiscriminados y, a veces, nos trae interrogantes muy fuertes sobre los cuales es importante que intentemos pensar y formularnos las preguntas, y también encontrar alternativas de respuestas”.

Apenas unos pocos años después, nosotros nos atrevemos a extremar –y por ende, a complejizar– la constatación: “resulta que hoy **las realidades** no piden permiso para entrar al aula”. Porque de eso se trata el gran desafío: de pensar en una formación docente que tome como punto de partida la crisis de “los singulares” que –paradójicamente– no hacen sino encubrir, soslayar y hasta obturar las singularidades, bajo un barniz de igualdad que sólo es homogeneidad.

La escuela ya no puede ser considerada una institución única y monolítica –aunque aún persista como tal en algunas representaciones (incluso de los mismos docentes)–, y su inmovilidad ha desaparecido para siempre. Lo que tenemos son múltiples y diversas escuelas, enclavadas en las más disímiles “geografías”, pertenecientes a los más variados “paisajes”, transitadas y/o habitadas, conducidas o gestionadas, inclusoras o exclusoras, dis-

frutadas o soportadas; escuelas a las que se asiste o a las que se pertenece; escuelas que habilitan oportunidades y escuelas que las debilitan... escuelas y más escuelas. Por otra parte, ellas –en tanto instituciones sociales– no quedan al margen ni mucho menos exentas de la complejidad, la incertidumbre, los fenómenos de desigualdad, las más diversas problemáticas sociales. En las instituciones educativas y en las aulas repercute lo que ocurre en la sociedad, en cada comunidad y en las familias. Por eso, para acceder al conocimiento y a la comprensión de lo que en ellas ocurre –uno de los aprendizajes claves a construir en los procesos de formación inicial y continua– es necesario, como propone Tenti Fanfani (2008), explorar el afuera de la escuelas para buscar las claves que nos permitan entender lo que pasa en su interior (Ferreira, 2010).

También el discurso sobre el docente o el genérico “los docentes” está, tal como señalan Tedesco y Fanfani (2002, p. 3), “plagado de peligros” y es propenso a caer en lugares comunes. En primer término, señalan los autores, se trata de una categoría social históricamente construida, pero, además, los sujetos que “la portan” difieren notablemente en sus biografías personales y profesionales, en sus identidades, mentalidades y prácticas.

También el concepto de sujeto educativo ha venido a reclamar que lo consideremos desde una perspectiva plural, y en distintos sentidos. Así, la mirada tradicional que considera a los estudiantes como únicos depositarios del aprendizaje ha de ser superada por otra que incluya a los docentes como parte del sujeto educativo. Por otra parte, este concepto se enriquece en tanto excede la categoría de “sujeto en situación escolar” en la medida en que reconoce la incidencia de otros agentes y agencias (además de los docentes y las escuelas) como generadores de hechos educativos y no limita la posibilidad de educarse a los trayectos formales previstos por el sistema educativo, sino que expande sus alcances al aprender para y durante toda la vida.

Realidades, escuelas, situaciones, escenarios, paisajes, geografías... y en ellas y en ellos, la diversidad de los sujetos, de sus condiciones y situaciones vitales; de sus prácticas, de sus contextos; de sus anhelos, desvelos y necesidades; de sus carencias y de sus bienes (materiales y simbólicos). Como sintetiza Birgin (2006): “La verdad es que la escena escolar no es la misma, ni en términos de adultos, ni en términos de jóvenes, ni de lo que hablan, viven, o lo que pueden producir”. Nuestros estudiantes no son los mismos. En el modelo tradicional, se los consideraba sujetos pasivos que recibían de manera dócil “nuestra instrucción”. Hoy aparecen ante nosotros activos, inquietos, capaces de discutir, de argumentar, de dar razones, de exigir atención...; sujetos sensibilizados, además, por otros acontecimientos y posibilidades, según su ámbito social de procedencia y actuación: algunos, a partir de un simple click con el mouse pueden acercarse a noticias e imágenes de lugares distantes; otros, son plenamente capaces de negociar el precio de los cartones recogidos con sus padres en el trabajo cotidiano.

En síntesis, como afirma Dussel (2006), en relación con la escena escolar, “aunque los edificios sean, en algunos casos, los mismos, la disposición de los cuerpos, las tecnologías y los saberes son bastante diferentes”. Es así como, ante estas nuevas situaciones y diversidad de escenarios, vale la pena preguntarse: ¿dónde y cómo se ubican los docentes?; ¿cuál es su rol?; ¿qué docentes requiere esta nueva situación educativa?; ¿qué características ha de tener la formación –tanto inicial como continua– de formadores? ¿Cuáles son los problemas y cuáles los dispositivos y estrategias que han de construirse y/o fortalecerse para darles respuestas?

Formación Docente: tensiones, conflictos y algunos desafíos

No sería posible, en este artículo, desarrollar *in extenso* una exhaustiva radiografía de la Formación Docente ni del desarrollo his-

tórico del subsistema de formación. Optamos, entonces, por plantear las tensiones que se viven en él bajo la forma de conflictos, indicando los puntos extremos entre los cuales oscila el debate educativo de la formación docente, dejando al descubierto los movimientos alternativos que generan las prácticas en sus respectivos contextos.

El debate actual, en mayor o menor medida, se enmarca dentro de las siguientes posturas:

- Sistema formador integrado o desarticulado.
- Autonomía o dependencia.
- Éxito o fracaso educativo.
- Conectividad o fragmentación curricular.
- Articulación o desarticulación académica.
- Valuación o devaluación de credenciales.
- Los docentes como profesionales reflexivos de la educación o trabajadores sobreexigidos.
- Tradición o renovación normativa.

Estos y otros conflictos invaden los procesos decisionales en las distintas escalas del sistema educativo (Nación, Provincias e Institutos de Formación). El posicionamiento en uno u otro de sus extremos supone una única forma de ver la realidad, una única respuesta resolutive, que trae implícita la certeza y, por ende, una parálisis de la transformación. Decidir por una u otra opción extrema implica negar que, entre ambas, existe una amplia gama de posibilidades, variantes y matices en cada una de las realidades en que se manifiesta la controversia.

Las tensiones enunciadas pueden traducirse en problemas situacionales, lo cual permite generar diversas estrategias resolutive en torno a la transformación de la Formación Docente. Es posible mencionar, entre otros:

- La fragmentación y segmentación de la oferta de formación inicial y continua.
- La persistencia de modos de gestión rutinarios, burocráticos y verticalistas.
- El bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes, insuficiente rendimiento en las prácticas, altos índices de reprobados, deserción y desgranamiento.
- La heterogeneidad curricular; las dificultades para construir un currículo integrado y a la vez articulado.
- La desarticulación horizontal y vertical.
- La devaluación social de los títulos y certificaciones.
- Un régimen laboral y condiciones de trabajo docente poco apropiados.
- La escasez de instancias de capacitación en servicio y de reflexión sobre las prácticas educativas.
- Escaso uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La desactualización y desajuste de la normativa que dificultan la operatividad a nivel del sistema.

Todos estos temas están relacionados entre sí, de manera que cada uno de ellos constituye una puerta de entrada para analizar los diferentes aspectos del problema de la Formación Docente.

Pensar, proponer, actuar para mejorar

Proponemos pensar la Formación Docente a partir de dos ejes principales: la formación inicial y la formación continua, enmarcadas ambas como un único desarrollo profesional docente (Aguerrondo, 2003). En el caso de Argentina, éstas y otras cuestiones vinculadas con la formación de formadores en docencia toma un impulso novedoso a partir de la creación en 2006 –en el ámbito del entonces

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología– del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), entre cuyas responsabilidades se destacan la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua y el impulso de políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo².

Entendemos a la formación inicial a la sucesión de instancias formativas durante los estudios iniciales, comúnmente llamada Formación de Profesorado. En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. INFD, 2007 a), se expresa:

“La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Pero la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas” (p.11-12).

Por su parte, los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. INFD, 2007 b), enfatizan:

“...la profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica” (p. 3).

La formación continua debe adquirir dos modalidades: la formación continua en servicio o sistemática y la formación continua específica o especial.

Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISF) como centros de innovación y profesionalización.

Concebimos a los ISFD como espacios promotores de innovación educativa y profesionalización para poder cumplir los roles y tareas que hoy se esperan de maestros y profesores. En este sentido, es condición que ellos adquieran un conjunto de saberes no solamente referidos al ámbito intelectual, sino también a actitudes y valores que configuren su perfil ético:

- a) Desarrollo de capacidades intelectuales específicas.
- b) Dominio de los contenidos de enseñanza.
- c) Saberes didácticos específicos para la enseñanza de tales contenidos.
- d) Consolidación de la identidad profesional y ética con la labor docente.

Teniendo como centro de la innovación a los ISFD, con el concurso de la Supervisión y la Jurisdicción en el marco de las orientaciones federales y asumiendo la formación inicial y continua como función esencial, el currículum como catalizador de la realidad, la autonomía como requisito y la calidad como propósito, la formación integral de docentes es una necesidad y a la vez una oportunidad para traducir las buenas intenciones y razones en una gestión transformadora al servicio del desarrollo humano e institucional.

En relación con los criterios con base en los cuales puede asentarse su organización, proponemos –entre otros posibles– los siguientes:

- **Acceso y equidad**⁴ en el ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes.
- **Flexibilidad** institucional y curricular.
- **Diversificación** de las ofertas formativas de grado, mediante la incorporación de acciones educativas en el marco de la educación formal, no formal y permanente.
- **Pertinencia y relevancia** de la propuesta formativa.
- **Participación** activa y comprometida de todos los actores institucionales y organizaciones del entorno en un clima de trabajo cooperativo, solidario y productivo para un desarrollo institucional centrado desde, en y para la comunidad educativa⁵.
- **Eficacia y eficiencia** para alcanzar y superar los niveles de logro propuestos y para hacer rendir al máximo los recursos⁶ con los que cuenta a los fines de posibilitar un itinerario exitoso a los estudiantes.
- **Vinculación** con los sectores de destino (Instituciones Educativas, Empresas, Organizaciones de la Comunidad, etcétera).
- **Articulación** de los trayectos formativos entre los subsistemas que integran el sistema educativo en general y el de Educación Superior en particular.
- **Profesionalización** de los actores (directivos, docentes, supervisores, técnicos, no docentes, etcétera).

Esta transformación debe ser asumida como un proceso de composición socio-educativa focalizado en el mejoramiento de los aprendizajes y de la enseñanza, en la construcción exitosa del itinerario formativo de los estudiantes, en la creación cotidiana de un clima institucional productivo y saludable, cuyo trabajo dé cuenta del desarrollo profesional de los actores y de las múltiples relaciones con

la comunidad, y en una gestión estratégica de los procesos institucionales y curriculares.

Presentamos, a continuación, un conjunto de capacidades como referenciales para releer lo que ya se hace o se pretende hacer en situación⁷. Nuestra propuesta reconoce seis capacidades básicas⁸ a desarrollar:

<p>Organizar y gestionar situaciones de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y adecuación permanente de las propuestas curriculares. • Vinculación de la Educación Superior con los niveles de destino desde el inicio del proceso formativo. • Incorporación de modalidades de estudio alternativas. • Dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • reestructurando los tiempos y los espacios educativos; • utilizando variadas estrategias de enseñanza; • flexibilizando los agrupamientos de estudiantes y docentes; • mejorando el uso de recursos materiales existentes; • realizando una evaluación formativa y dinámica del aprendizaje; • posibilitando una mayor participación de los actores en la socioconstrucción y reconstrucción del conocimiento.
<p>Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de discriminación positiva para garantizar el itinerario escolar de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relevamiento de las condiciones sociales y culturales de origen de los estudiantes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de propuestas personalizadas en los niveles curriculares e, incluso, administrativos. • Incorporación de estrategias de orientación.
<p>Propiciar ambientes facilitadores del aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de una cultura profesional y de estudio que genere “gusto” por la lectura, la investigación y la escritura. • Diseño de estructuras de acceso a bibliografía, nuevas tecnologías e innovaciones pedagógicas. • Acompañamiento en la implementación de nuevas estrategias didácticas. • Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la gestión del conocimiento.
<p>Asumir el desarrollo profesional de los docentes y de los futuros docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concentración horaria de los docentes, mediante la configuración de cargos con dedicación exclusiva, de tiempo completo, parcial o simple, reconociendo las categorías de titulares, adjuntos y auxiliares; mecanismo de acceso a cargos y horas mediante concurso de antecedentes y oposición; introducción de la figura de horas cátedras/contrato para la realización de actividades a término por proyectos específicos. • Capacitación en servicio para el desarrollo institucional y profesional de los docentes. • Habilitación de espacios para la reflexión sobre y en la práctica. • Promoción de las innovaciones institucionales.

<p>Insertar el IFD en la trama de la comunidad y el entorno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de desarrollo de actividades de extensión e investigación aplicada. • Incentivo a la interacción con los distintos sectores de la sociedad y sus organizaciones para la concreción de proyectos que garanticen un impacto institucional y comunitario.
<p>Gestionar estratégicamente los procesos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contribución a la transformación de los modelos de organización y gestión, mediante: <ul style="list-style-type: none"> • El fortalecimiento del trabajo en equipos en torno a departamentos, áreas, programas y/o proyectos. • La constitución de cuerpos colegiados como máximos órganos de la gestión institucional, integrados por los directivos, jefes de departamentos, responsables de áreas/programas/proyectos y representantes de los docentes, estudiantes y graduados. • La creación de asociaciones, consejos u organismos de relaciones con la comunidad socio-productiva, en el que estén representados los sectores del gobierno local, empresarios y sindicales, con el propósito de cooperar con el desarrollo educativo del instituto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de las organizaciones de apoyo institucional. • Optimización de los mecanismos administrativos y de circulación de la información como recurso para la toma de decisiones pedagógico-institucionales. • Administración de recursos genuinos y generación de fuentes alternativas de financiamiento de proyectos de diversa índole (de infraestructura, de equipamiento, curriculares, de desarrollo profesional, de investigación, etcétera). • Desarrollo de una nueva cultura de la evaluación.
--	--

Es necesario repensar los ISFD como centros de aprendizaje superior, capaces de motivar procesos de formación significativos y relevantes que preparen para liderar –a su vez– procesos de aprendizaje en niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Se trata de pensar a estas instituciones con capacidad para:

- Brindar Formación Docente con arreglo a las exigencias académicas e instrumentales propias de la Educación Superior.
- Garantizar, además de una titulación con valor en sí misma, la posibilidad de continuar estudios universitarios en la/s Universidad/es que haya/n articulado con el Instituto responsable de la titulación de la carrera docente.
- Vincularse con los niveles educativos de destino (Formación Docente) y los sectores de ejercicio profesional (instituciones educativas de los niveles inferiores del sistema).

- Generar acciones de fortalecimiento de la alfabetización académica y de ampliación de horizontes culturales de los ingresantes, a fin de garantizar el acceso y permanencia de todos en una formación docente de calidad.
- Proponer, además de educación formal, servicios comunitarios a través de programas culturales y/o calificación laboral, inscriptos en el ámbito de la educación no formal.
- Posibilitar la formación continua de graduados universitarios y no universitarios.
- Flexibilizar la estructura organizativa, académica y experimental, sin vulnerar la identidad institucional⁹.
- Establecer, en un complejo entramado de relaciones, diversas y relevantes articulaciones en el ámbito educativo y vinculaciones significativas con ámbitos culturales, empresariales, comunitarios, etcétera, preservando las responsabilidades inherentes a su función formadora y en su carácter de institución educativa depositaria de un mandato social.

La formación continua: los equipos directivos como facilitadores del desarrollo profesional docente.

En este apartado, desarrollamos algunas propuestas de formación continua dentro de la misma Institución de Educación Superior, posicionando a los equipos directivos como facilitadores del desarrollo profesional docente y apostando al fortalecimiento de un liderazgo académico efectivo.

Profesionalismo no significa “saber más”, sino poner en evidencia autónomamente un conjunto de saberes que tiendan a la resolución de las situaciones que emergen en las aulas y en las escuelas. Profesionales serán los docentes que logren que sus estudiantes aprendan, que establezcan vínculos fecundos con las familias comprometiéndolas con el proceso de aprendizaje de sus hijos,

que trabajen en equipo con sus colegas, que fomenten el desarrollo armónico y total de la unidad educativa, que puedan enriquecer y potenciar sus prácticas a partir de los nuevos saberes apropiados, que lideren procesos de enseñanza y aprendizaje.

Debemos pensar estructuras de aprendizaje individual y colectivo como nuevas disposiciones institucionales para el desarrollo profesional de los docentes, que incluyan un amplio rango de oportunidades que les permitan compartir lo que saben y desean saber, a la vez que aplicar lo aprendido en los contextos de enseñanza.

Esta formación continua en la escuela es sumamente importante. Latapí Sarre afirma:

“Los maestros aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente (...) estos procesos nunca se dan en el aislamiento, sino se generan en la interacción con otros maestros” (p. 6).

Siguiendo a Darling-Hammond y McLaughlin (2003), sostenemos que el desarrollo profesional docente (que ya debe comenzar en la formación inicial) “debe centrarse en profundizar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseñan” (p. 8). Algunas características de este desarrollo son:

- Involucra a todos los docentes en tareas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión.
- Se basa en la indagación, experimentación y búsqueda de respuestas.
- Es colaborativo; por lo tanto, el conocimiento se comparte en el equipo docente.
- Se relaciona y deriva del trabajo de los docentes con los estudiantes.

- Se sostiene, es continuo e intensivo; se apoya en la resolución cooperativa de problemas de la práctica cotidiana.
- Se relaciona con otros aspectos de cambio escolar.

La capacitación y profesionalización docentes van unidas, pero no son equivalentes. Por lo tanto, el proyecto deberá incluir a ambas con acciones diferenciadas que permitan la concreción de una política que suponga:

- Mejorar las competencias pedagógicas docentes y el desempeño laboral.
- Fortalecer un sistema de formación permanente dentro de la escuela.
- Favorecer la comunicación de experiencias y la reflexión.
- Reconocer a los docentes como sujetos activos, responsables y constructores de su propia biografía profesional¹⁰.

Es éste el preciso momento en que entra en juego la capacidad creativa de los equipos directivos y de los docentes en sus escuelas. A través de un proceso de planeamiento y desarrollo coherente y colaborativo pueden idearse y facilitarse numerosos proyectos de profesionalización docente que asuman las dimensiones expuestas: a) actualización permanente; b) análisis del contexto social de la escolarización; y c) la reflexión sobre la práctica en el contexto específico (Davini, 1995).

Reflexiones finales

La tarea educativa tiene en sí misma las cualidades que la constituyen como un campo profesional de actividad y no sólo como una ocupación laboral. Urge reconsiderar este concepto para vitalizar

la formación docente, cada vez más cuestionada y cada vez más necesaria.

Todas las ideas y propuesta que hemos expuesto requieren de la profundización que surge del debate y la reflexión compartida por quienes, día a día, habitan y “luchan” la y en la escuela. Estamos convencidos de que,

“La formación deberá promover una identidad docente basada en la autonomía profesional, en la idea de profesionalismo colectivo que implica una gran capacidad de trabajar en equipo, un fuerte compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006).

En este sentido, entendemos al desarrollo profesional como superador de la llamada capacitación en servicio y subrayamos la responsabilidad de cada unidad educativa en la promoción profesional de su equipo docente y la convicción de que puede desplegar toda su capacidad para hacerlo. Para ello, como todo buen desarrollo requiere de un buen principio, sostenemos que es necesario revitalizar la formación inicial potenciando, a partir de una buena gestión, los Institutos de Formación Docente.

Como cierre de estas ideas y propuestas para habitar los nuevos escenarios educativos, afirmamos con Tedesco (2006):

“No podemos seguir con la idea de que la formación inicial y continua de los maestros esté fragmentada, sino que necesitamos hacer de esto un factor de unidad nacional; un factor donde, efectivamente, respetando toda la diversidad tengamos patrones comunes para que funcionen los mecanismos de formación inicial y continua, y para que se incorporen en la formación del docente estas nuevas realidades, estos nuevos fenómenos y, fundamentalmente, la idea de trabajo en equipo”.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Secretaría de Educación Pública: México.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Documento para el debate. Autor: Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente (2007 a). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Autor: Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente (2007 b). *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Autor: Buenos Aires.
- Birgin, A. (2006). La formación de los docentes: interrogantes y desafíos de nuestro tiempo. Ponencia del Congreso “Los significados de la Educación del Siglo XXI”. Recuperado 18/05/11, de http://weblog.mendoza.edu.ar/m_docente/archives/012061.html
- Bolívar, A. y J. L. Rodríguez Diéguez. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Aljibe: Málaga.
- Brockbank, A. e I. Mc Gill. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata: Madrid.
- Bunk, G. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*. En Revista CEDEFOP, N° 1, p. 16.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de Aprender. Crear buenas Escuelas para todos*. Ariel/SEP: México.
- y M. McLaughlin. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. SEP: México.

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Buenos Aires.
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. Terigi. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Ferreya, H. (2010). *Construir Futuros Posibles en Tiempos de Bicentenario: El desafío de Aprender a Emprender en las Sociedades del Conocimiento*. Primer Premio Concurso de Ensayos Científicos “Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la Generación del Bicentenario”. Universidad Católica de Córdoba: Córdoba.
- y G. Peretti. (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica*. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- , Orrego, S. y F. Arellana Rabiela, (2007). *La formación docente en cuestión: ¿Cómo construir en tiempos actuales buenas escuelas formadoras de docentes?* SEP Dir. Gral. Educ. Normal y Actualización del Magisterio/Dirección de Desarrollo Profesional del DF: México.
- y Orrego, S. (2007). “Algunas claves para una nueva formación docente de nivel primario. Ideas y propuestas para la acción”. En *Revista Novedades Educativas* N° 200, 58-68: Buenos Aires.
- Filmus, D. (1999). *Condicionantes de la Calidad Educativa*. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Gadino, A. (2004). “Densificar la educación para enfrentar la desigualdad”. En *Revista Novedades Educativas* 16 (168), 6-11: Buenos Aires.
- García, C. M. (2006). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente: Isla Margarita, Venezuela.

- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media y Superior (2000-2001). *Transformación de la Educación Superior*. Autor: Córdoba.
- Kincheloe, J., Sh. Steinberg y L. Villaverde. (2004). *Repensar la inteligencia*. Morata: Madrid.
- Latapí Sarre, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Secretaría de Educación Pública: México.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó: Barcelona.
- Poggi, M. (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz: Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. SEP: México.
- Tedesco, J. C. (2006). *Intervención en Foro Hacia un nuevo Proyecto Educativo Nacional* (Senado de la Nación, 17 de mayo de 2006), versión taquigráfica provista por los organizadores del Foro. Recuperado el 10 de mayo de 2006, de http://www.senado.gov.ar/web/senadores/even.php?id_sena=290&iOrden=0&iSen=ASC
- y E. Tenti Fanfani (2002). *Nuevos tiempos y Nuevos Docentes*. IIPE: Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- (2008). *Mirar la escuela desde fuera*. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. IIPE-Siglo XXI: Buenos Aires.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Autor: París.

Notas

¹“...las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida. Si nos referimos a sociedades en plural, es porque reconocemos la necesidad de una diversidad asumida” (UNESCO, 2005, p. 5).

²Argentina. *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, art. 76.

³Cfr. México, Secretaría de Educación Pública, 2003, p. 14.

⁴Respetando los requisitos exigidos para el ingreso a la Educación Superior en cada país, jurisdicción, etcétera.

⁵Entendemos por comunidad educativa aquel espacio mayor que el Instituto, pero menor que la sociedad global, en el que tiene lugar el hecho educativo.

⁶Recursos humanos (docentes, estudiantes, directivos, padres, personal auxiliar, etc.), materiales (edificio, mobiliario, material didáctico, equipamiento, etc.), funcionales (tiempo, formación, etc.) y económicos.

⁷Para ampliar sobre esta perspectiva, ver Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media y Superior, 2000-2001; Darling-Hammond, 2002; Gadino, 2004; México, Secretaría de Educación Pública, 2004; Ferreyra y Peretti, 2006. Orrego S. y Arellana Rabiela F., 2007; Ferreyra H. y Orrego S., 2007.

⁸Reelaboradas a partir de los aportes efectuados por Perrenoud, 2004; Ferreyra y Peretti, 2006; Ferreyra, Orrego y Arellana Rabiela, 2007; Ferreyra y Orrego, 2007.

⁹Cooperadoras, cooperativas, fundaciones, comisiones, centros de estudiantes, etcétera.

¹⁰Cfr. Secretaría de Educación Pública (2003), pág. 21.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA AYUDA ENTRE PROFESORES. EL PAPEL DEL ABORDAJE DE PROBLEMAS Y DEL CENTRO

Leonardo García Lozano* y Reyes Carretero Torres**

*Universidad de Barcelona/ISIDM.
leogarcialozano@gmail.com

**Universidad de Girona.
reyes.carretero@udg.edu

Recepción: 2 de Junio de 2011
Aceptación: 16 de Junio de 2011

Resumen

Se fundamenta teóricamente un modelo para el estudio de las ayudas que se dan los miembros de un equipo docente. Proponemos como unidades de análisis de la ayuda docente tanto la actividad conjunta desarrollada por el equipo, como el contexto en que se presenta esta actividad, esto es el centro educativo. El equipo de profesores realiza los ajustes entre el currículo oficial y las necesidades del alumnado por tanto, dicho ajuste implica delimitar situaciones problemáticas para la práctica docente, las cuales constituyen una fuente para la construcción de conocimiento para el profesorado y el propio centro, ya que ciertos conocimientos los construye con sus pares cuando intenta resolver problemas comunes; aunque esas interacciones no sean siempre intencionales (rasgo característico de los modelos o actividades de formación), en muchas de ellas aparecen las ayudas educativas que repercuten en el desarrollo y la mejora de las competencias docentes.

Introducción

A pesar de los esfuerzos que administraciones públicas y universidades dedican a la formación inicial y permanente de los docentes, parece indiscutible la dificultad de trasladar los conocimientos a la mejora de las prácticas educativas. Desde este aspecto, abordar la construcción de conocimientos por parte del profesorado, es relevante al menos desde dos puntos de vista: el primero de ellos es pragmático y parte de la idea que los profesores construyen conocimientos a lo largo de toda la vida profesional mientras trabajan y participan junto a otros docentes. Desde esta perspectiva parece interesante explorar aquellas situaciones con mayor potencialidad para la adquisición y refinamiento de aquellos conocimientos considerados como relevantes para su práctica docente¹ y, como consecuencia de ello, planificar y dar las mejores ayudas posibles para fomentar dichas situaciones; esto es, que la modalidad de formación sea acorde tanto a los requerimientos de los profesores, como también a las circunstancias puntuales como puede ser una reforma o innovación curricular, en donde es requisito que el todo el profesorado implicado domine ciertos conocimientos globales².

El otro punto de vista, íntimamente relacionado con el anterior, es la relevancia teórica y se basa en la necesidad de ampliar la base de fundamentos en torno a la manera en que los profesores construyen conocimiento. La aparente inmunidad de los equipos de profesores ante propuestas venidas de fuera, estudiada por Granada (1997), es explicada por Wenger (2009) como construcción de la práctica desde una lógica local. De ahí que el papel que tiene el centro y, más concretamente, la manera en que impacta en la construcción de conocimiento el desarrollo de actividades realizadas por los equipos de profesores, sea de vital importancia.

Según Schön (1992, p. 20) los profesores, con bastante asiduidad, se ven involucrados en procesos de solución de proble-

mas, procesos que están en la base del conocimiento práctico. La vida de una escuela implica la existencia de situaciones donde los profesores participan en actividades que implican coordinarse con otros; situaciones donde las representaciones iniciales de las metas y exigencias, que dichas actividades les plantean, no son necesariamente coincidentes, por lo que existe la necesidad de negociar esas diferentes perspectivas, objetivos e intenciones con la doble finalidad de convenir y construir de manera conjunta el conocimiento necesario y de abordar esas actividades de modo adecuado.

Aproximarse a estas situaciones, según Rogoff (1993, p. 31), “implica conceder primacía a los intentos de la gente de negociar..., trabajar en ello o transformar los problemas que surgen en el camino para conseguir las diversas metas”. La realización de estas actividades conjuntas, como muestra la evidencia empírica aportada por Lave y Wegner, (1991), implica que la comunidad muestre o ayude a sus participantes a comprender aquello que es valioso y válido para ella. Por lo tanto, es posible suponer la existencia de ayudas para la construcción de lo pertinente para la práctica al interior de los equipos docentes y, por ende, de ayudas para la construcción de conocimiento.

El estudio de cómo los profesores se ayudan unos a otros en situaciones problemáticas para su práctica lo abordamos desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje.

Lo que presentaremos en este artículo son los fundamentos teóricos para el análisis de la ayuda educativa entre los miembros de un equipo docente³ que fue investigado para la realización del proyecto doctoral La ayuda educativa entre profesores para la resolución de problemas en centros: colaborar para construir conocimiento⁴.

Nuestra investigación tiene como propósito dar cuenta de las ayudas educativas que se prestan los profesores entre sí cuando

abordan problemas considerados por ellos como relevantes para su práctica. El foco central de nuestro estudio se encuentra delimitado en función de dos nociones: la importancia de la actividad conjunta del profesorado que trabaja en un mismo centro educativo para explicar las ayudas educativas y, en segundo lugar, la caracterización del centro escolar como contexto que explica la potencialidad de la actividad conjunta del profesorado.

Las reflexiones se encuentran organizadas en tres apartados:

- En el primero nos ocuparemos de explicar las coordenadas teóricas que asumimos y respaldan nuestra concepción de la ayuda educativa. La naturaleza de este artículo, nos permite presentar brevemente estos argumentos, lo cual posibilitará al lector la búsqueda y lectura de los referentes que señalamos tanto en el apartado como en la bibliografía.
- En el segundo apartado presentamos los fundamentos de nuestra propuesta para el análisis de la actividad conjunta que desarrollan los docentes. Lo que mostramos es la delimitación de las unidades de análisis que adoptamos y la cómo esto se concreta en una estrategia de trabajo empírico. En el artículo es la parte central de lo que presentamos para debatir con los lectores.
- Para el tercer apartado hemos dejado una serie de consideraciones finales, que no conclusiones, de los posibles alcances de nuestro análisis.

1. La ayuda educativa entre profesores

En este apartado, como ya hemos señalado, explicaremos las coordenadas teóricas que asumimos y respaldan nuestra concepción de la ayuda educativa para ello, en un primer momento, delimitamos tanto, la actividad en la que es posible apreciar la aparición

del ajuste de los procesos de ayuda. En un segundo momento nos ocupamos del papel que juegan el abordaje de situaciones problemáticas por parte de los maestros en la construcción de conocimiento relevante para su práctica. Finalmente señalamos algunas consideraciones para el centro y más concretamente a su equipo de profesores como contexto más amplio para explicar el desarrollo de la actividad conjunta.

1.1. ¿Cómo definir lo que hacen los maestros?

Desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, que es la adoptada por nosotros, se define la **actividad conjunta** como el conjunto de actuaciones articuladas de todos los que participan en un proceso cuyo fin es la construcción de conocimientos. Según Coll y colaboradores (1992 y 1995), el factor explicativo fundamental de la construcción de conocimientos es la actividad conjunta.

Es en el marco de dicha actividad y desde el punto de vista de la ayuda para la construcción de conocimientos, es que cobran sentido las actuaciones respectivas y articuladas de los participantes en el transcurso de un proceso concreto. En ese sentido es que, como señala Colomina (1996), se requiere centrar el análisis de la ayuda educativa en la articulación de las actuaciones, ya que lo que un sujeto dice y hace está estrechamente vinculado con las actuaciones de los demás participantes y con las actuaciones anteriores (lo que dijeron e hicieron) de sí mismos y de los demás y, en cierta medida, de lo que dirán y harán en un futuro.

El apoyo prestado a la actividad constructiva de significados más ricos, complejos y válidos sobre determinadas parcelas u objetos de conocimiento, esto es la **ayuda educativa** prestada durante la actividad conjunta, cobra especial interés para nosotros, ya que ésta será más efectiva cuanto más se ajuste a las vicisitudes del

proceso de construcción. La ayuda educativa está enmarcada por dos directrices:

Por una parte es sólo ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es quien aprende; es él quien va a construir los significados y la función del otro⁵ es ayudarle en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el aprendiz⁶ y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares (Coll, 1990, p. 448).

El estudio de la ayuda educativa entre iguales es importante porque en situaciones simétricas, según (Rogoff, 1993), las metas de la actividad pueden variar de un momento a otro, por lo tanto es de potencial interés teórico mostrar como evolucionan las ayudas que se brindan los participantes. En consonancia con ello Engel (2008) señala que la potencialidad educativa de las interacciones colaborativas se debe a que las ayudas entre iguales:

...no se conciben como procesos unidireccionales a manos de un experto, sino multidireccionales de negociación en los que las competencias se encuentran distribuidas entre los colaboradores. (Lo cual) supone contemplar que, dentro de un grupo: I) sus componentes dispongan de distintas parcelas de conocimiento y/o habilidades para resolver la tarea y por tanto es posible esperar que se ayuden mutuamente, en momentos y sobre partes diferentes de la tarea; II) uno de los miembros tenga en momentos determinados una idea más clara de la meta de la tarea y/o de los medios para resolverla y asuma la responsabilidad y el control de dirigir al grupo durante esa etapa del proceso (*ibidem*, p. 37).

1.2. El abordaje de problemas y la construcción de conocimiento de los profesores.

El conocimiento de los docentes, según Imbernón (2004, p. 47) está en continua evolución y perfeccionamiento, esto implica que su

construcción se oponga a la racionalidad técnica o el conocimiento técnico (Schön, 1992), ya que este pasa por alto el planteamiento y definición de los problemas, se centra en la solución de los mismos dando por supuesto que los fines de la acción son fijos, claros y compartidos de manera unánime:

Hay zonas indeterminadas de la práctica —tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores— que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios (Schön, 1992, p. 20).

Respecto a la resolución de problemas Rogoff (1993, p. 31) señala que:

Implica metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente (no necesariamente de forma consciente o racional). Se trata de un proceso intencional que implica una improvisación flexible, orientado hacia metas tan diversas como planificar una comida, escribir un ensayo, convencer o entender a otros, explorara las propiedades de una idea...

La gente, más que limitarse a adquirir recuerdos, percepciones y habilidades, explora, resuelve problemas y recuerda. El objetivo del proceso cognitivo no es producir pensamientos, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica.

El conocimiento práctico, tal como señala Schön (1992) permite definir una situación y de esa manera encuadrar el o los problemas implicados en ella, esto es, “su funcionamiento (está) indisociablemente ligado a alguna situación concreta de la práctica, su uso en

acción” (Clarà y Mauri, 2009, p. 12), lo cual muestra el carácter contextual del conocimiento ya que si se utilizan, por ejemplo, las rutinas es gracias a que tenemos alguna idea de por qué, para qué, dónde y cuándo funcionan.

Por lo tanto una vía para la construcción de conocimiento pertinente para un equipo de profesores es el abordaje de situaciones problemáticas. Dichas situaciones son particulares a cada centro, por lo que es necesario adentrarse simultáneamente al estudio de las particularidades de cada escuela en tanto que favorecen o dificultan la actividad de los profesores y sus consecuentes problemáticas.

1.3. Aproximarse a la cultura del centro: los profesores como comunidad de práctica.

La cultura, vista desde la perspectiva que adoptamos, es un factor explicativo necesario de los procesos psicológicos y sociales. La **cultura** la entendemos como *mediación* de la actividad humana posible por los artefactos (Cole, 1996). La mediación supone, ante todo, una coordinación de acciones de los sujetos en sus aspectos tanto internos (procesos psicológicos) como externos (interacciones sociales). Como tal, la actividad es *contextual*, esto es, dependiente de las circunstancias históricas y temporales en que se lleva a cabo. Por todo lo anterior, estudiar la **cultura** implica estudiar el **contexto** donde surgen, evolucionan y se negocia el uso de los artefactos.

En consecuencia con lo anterior, como señala el propio Wenger (2009) no es posible concebir la participación en la vida social sin los artefactos porque de serlo sería fugaz, descoordinada y sin referentes a los que anclarse y, por otro lado, el uso de los artefactos es posible cuando se les dota de significado, esto es, cuando son reificados.

Lo anterior no significa que los procesos de participación y reificación estén contenidos uno en el otro, sino que son concurrentes, dinámicos y activos; el mundo social, la vida cotidiana en el mundo precisa que la participación y la reificación concurren cada vez que se negocie y renegocie el significado de nuestras experiencias:

...Con el tiempo, su interacción crea una historia social del aprendizaje., (que) da lugar a una comunidad donde los participantes definen un “régimen de competencia”, un conjunto de criterios y expectativas para los que reconocen la adhesión. Esta competencia incluye:

- Entender lo que importa, lo que es la *empresa* de la comunidad, y cómo esta brinda una perspectiva del mundo.
- Ser capaz (y autorizado) para *participar* productivamente con otros miembros en la comunidad.
- Utilizar adecuadamente el *repertorio* de recursos que la comunidad ha acumulado a través de su historia de aprendizaje.

Con el tiempo, una historia de aprendizaje se convierte en una estructura social informal y dinámica entre los participantes, y esto es lo que una comunidad de práctica (*ibídem*, p. 2)⁷.

Por lo anterior, cabe destacar, que cada centro educativo hace singular la práctica, esto se debe a que cada comunidad posee “una lógica local para la práctica... que refleja el compromiso y el sentido de sus decisiones en acción... al final (la práctica) refleja el significado al que llegaron los que trabajan en ella” (*ibídem*, p. 2). El compromiso que tienen los participantes de una comunidad de práctica, se traduce en aprendizaje ya que, como señala Wenger (2009), las comunidades son un lugar privilegiado para la construcción de conocimientos al ofrecer a sus principiantes acceso a la competencia la cual se incorpora a la identidad de participación⁸.

2. Un modelo de análisis para las ayudas educativas entre profesores.

En congruencia con los planteamientos teóricos apuntados en el apartado anterior, el estudio de la ayuda educativa entre profesores debe responder a dos cuestiones:

- ¿Qué formas toma y cómo evoluciona la organización de la actividad conjunta de los profesores cuando resuelven problemas relevantes para su práctica en el centro?
- ¿Cómo es el contexto en el cuál el profesorado desarrolla esa actividad conjunta?

Conviene señalar que ambas cuestiones están relacionadas íntimamente y se influyen de manera retroactiva, pues mientras la idea de actividad conjunta reconoce su co-determinación por el contexto, al mismo tiempo la noción que esgrimimos de contexto recoge la historia evolutiva de la actividad que desarrollan los participantes implicados.

La estrategia que hemos seguido para dar respuesta a ambas cuestiones ha consistido dirigir nuestro análisis en torno a dos unidades de estudio: *I) la actividad conjunta* en la cual se presenta la ayuda y *II) el centro educativo* como contexto en el que se desarrolla la actividad del profesorado.

2.1. El centro educativo como unidad de análisis del contexto de la actividad del profesorado.

Como hemos señalado, el acercamiento para la comprensión del contexto lo haremos en congruencia con la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje. Tanto Coll (1994) como Martín y Mauri (2004) encuentran en el *centro educa-*

tivo el ámbito adecuado para el estudio del trabajo que el equipo de profesores hace para plasmar en un proyecto pedagógico la oferta curricular definida en los ámbitos sistémicos superiores⁹; dichos ámbitos, por lo tanto, condicionan, la organización colectiva de la práctica docente.

En consecuencia con lo anterior diremos que es en este ámbito donde se expresa la manera en que los profesores negocian los problemas considerados por ellos como relevantes y pertinentes para su práctica como docentes. En efecto, es el equipo de profesores quien negocia y acuerda los contenidos y las estrategias pedagógicas generales que son consideradas como más adecuadas para desarrollarse dentro de las aulas, lo cual se realiza tomando en cuenta al alumnado en una doble dimensión: la ideal, en tanto el tipo de ciudadanos que se proyecta formar, y la real, en tanto el conocimiento de las características de los alumnos obtenido por el contacto y la práctica diaria.

En síntesis, para comprender el contexto de la actividad conjunta del equipo de profesores, es necesario tomar como unidad analítica al centro educativo, a nivel teórico, eso supone:

1. Entender la *historia del equipo docente*, para ello nosotros hemos utilizado la noción de comunidad de práctica, desde ésta se puede entender que la evolución de una comunidad docente se plasma de determinada manera en el proyecto pedagógico del centro.
2. Concebir al *proyecto pedagógico del centro* como factor determinante para la ayuda pedagógica que cada profesor pretende desarrollar con sus respectivos grupos/clases resulte coherente, ajustado y viable.
3. Dar cuenta de los *factores y procesos* mediante los que se concreta y pone en marcha el proyecto pedagógico del centro.

Los puntos anteriores se constituyeron, en un primer momento como la pauta de búsqueda de datos relativos al contexto de la actividad de los profesores para lo cual se eligieron las técnicas de la recolección adecuadas; en un segundo momento guiaron el análisis, proveyendo de indicadores o *categorías analíticas*, algunas de las cuales provienen de la propuesta realizada por Martín y Mauri (2004).

2.2. El papel de las Formas de Organización de la Actividad Conjunta en el análisis de la actividad conjunta.

Desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, la **actividad conjunta** es entendida como el conjunto de actuaciones articuladas de todos los que participan en un proceso cuyo fin es la construcción de conocimientos. Ésta se identifica y caracteriza mediante las *Formas de Organización de la Actividad Conjunta* (FOAC) entendidas como la articulación e interacción entre los participantes en una determinada extensión temporal; esto es, la actividad construida en conjunto y el ajuste de la ayuda educativa depende de la interacción establecida entre los participantes, las características de los mismos, el grupo, el contenido y las actividades que realizan.

La identificación de las FOAC muestra una determinada *estructura de participación* regulada por reglas que delimitan el contexto y la actividad. Estas estructuras se configuran en dos dimensiones: I) *la estructura del contenido objeto de debate, aprendizaje y actividad conjunta*; II) *la estructura de participación social*, vinculadas a los derechos, las obligaciones comunicativas y a los roles de los participantes en el proceso de actividad conjunta.

El estudio empírico de las FOAC se lleva a cabo mediante el análisis de la *Secuencia de Actividad Conjunta* (SAC) “la cual refleja en su definición todos los componentes de un proceso mínimo de

enseñanza y aprendizaje: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, y/o actividades de evaluación, entre otras”¹⁰ (Segués, 2007 p. 28); en una SAC se debe identificar con claridad el inicio, desarrollo y finalización de la actividad.

Las SAC se componen, de manera natural, de *Sesiones* (S); las cuales se estudian, en un *segundo nivel de análisis*, de forma intermedia ya que su valor heurístico está dado porque permiten observar los procedimientos mediante los cuales, los participantes, “aseguran la continuidad y se ponen de acuerdo sobre el camino recorrido, sobre los significados ya compartidos y sobre la experiencia previa que les ha permitido construir dichos significados...” (Coll *et al.*, 1992, p. 205).

Un *tercer nivel de análisis* consiste en estudiar los patrones estructurales de la actividad conjunta, los cuales ofrecen información sobre aspectos globales de la misma. En este nivel es necesario que se muestren las FOAC y las modificaciones en la interactividad; este análisis se llevará a cabo desde un nivel inferior, el de los *Segmentos de Interactividad* (SI). En síntesis, los SI responden a un conjunto de actuaciones típicas que lo identifican como tal, por lo que se pueden identificar estructuras de participación específicas, de ahí que cuando se cambia de temática o de patrón de actuación predominante, diremos que hubo un cambio de SI.

A diferencia de las SAC y las sesiones, que son niveles de análisis determinados por las propias situaciones de observación, los SI representan un nivel de análisis construido desde el modelo propuesto. Debido a lo anterior es que en el análisis e interpretación de los datos, los SI serán el nivel desde el cual se dará cuenta de las Formas de Organización de la Actividad Conjunta y, en consecuencia, de cómo evoluciona la actividad conjunta.

Los Segmentos de Interactividad podrán agruparse cuando se presenten de manera ordenada patrones sistemáticos y regulares a lo largo de toda la SAC, lo cual derivará en unidades de segundo

orden llamadas por Coll, Onrubia y Mauri (2008, p. 47) *Configuraciones de Segmentos de Interactividad* (CSI). Las CSI constituyen un nivel de análisis intermedio entre las Sesiones y los Segmentos de Interactividad, por lo que estas configuraciones aportan información de cómo se da el traspaso del control, información que no da, por sí mismo el SI analizado aisladamente.

Los patrones estructurales de la actividad conjunta se representarán de manera gráfica, para así poder apreciar la distribución, articulación y organización de los SI y de CSI a lo largo del abordaje de un problema.

2.3. El análisis de la negociación y construcción de significados compartidos.

Como se ha visto el estudio e interpretación de los distintos niveles de análisis de la FOAC (SAC, S, SI y CSI) es insuficiente para explicar la ayuda educativa y su ajuste, fenómenos que aparecen con mayor claridad en la *construcción de los significados compartidos* donde; por esta razón es necesario otra dimensión de análisis en el cual, la actividad discursiva es el indicador más adecuado para dar cuenta de tal fenómeno.

Como el propio Coll *et al.*, (1992) señalan, los SI son inadecuados para “profundizar en el proceso de construcción de significados que acontece supuestamente en el transcurso de las SAC” (*ibídem*, p. 209) por lo que, en la segunda *dimensión de análisis* nos centraremos en el análisis del contenido. Para ello en cada SI analizaremos las contribuciones discursivas de los participantes.

El análisis de qué se habla y cómo se habla nos permitirá, por una parte, la identificación del tipo de ayudas, esto es, si las ayudas brindadas son para la estructura de participación, la estructura de la tarea, y/o la elaboración conjunta del significado. Por otro lado y ayudándonos del análisis de las FOAC podremos observar el mo-

mento en que aparecen estas ayudas, lo cual significa dar cuenta del tipo de ayuda brindada con relación a la estructura de actividad. En la Tabla 2 mostramos las subdimensiones para el análisis de las contribuciones propuesto por Bustos, Coll y Engel (2009), debemos señalar que a la propuesta de estos autores hemos añadido algunas categorías analíticas que hemos marcado con (*).

Subdimensiones	Categorías
Ayudas a la estructura de la tarea académica.	Formulación o recordatorio de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado.
	Petición o exigencia de precisiones sobre las características de la tarea, su abordaje y su producto o resultado, tanto sobre su versión inicial como sobre las eventuales propuestas de reformulación.
	Valoración de las características de la tarea, su abordaje, y su producto o resultado parcial o final.
	Valoración del cumplimiento de la tarea, su abordaje y su producto o resultado parcial o final.
	Expresión o manifestación de dudas, interrogantes, incomprensiones o de inseguridad respecto a la tarea, su abordaje, y su producto o resultado parcial o final (*).
	Propuesta de revisión o reformulación de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado parcial o final.

<p>Ayudas a la estructura de la participación social.</p>	<p>Formulación o recordatorio de las reglas de participación o de actuación de los participantes.</p>
	<p>Petición o exigencia de precisiones sobre las reglas de participación o de actuación de los participantes.</p>
	<p>Valoración de las reglas de participación o de actuación de los participantes.</p>
	<p>Valoración del cumplimiento de una o varias reglas de participación o de actuación de los participantes.</p>
	<p>Expresión o manifestación de dudas, interrogantes, incomprendiones o de inseguridad a las reglas de participación o de actuación de los participantes (*).</p>
	<p>Propuesta de revisión o reformulación de las reglas de participación o de actuación de los participantes.</p>
<p>Ayudas a la construcción de significados compartidos.</p>	<p>Aportación a iniciativa propia de significados propios, o presentados como propios, con un cierto grado de elaboración (desarrollo, ampliación, profundización).</p>
	<p>Identificación de tópicos o temas de atención, indagación y discusión.</p>
	<p>Recordatorio literal o casi literal de significados presentados previamente por otros. Valoración crítica (manifestaciones más o menos formales y contundentes de acuerdo o discrepancia) de significados aportados previamente por otros.</p>

	Requerimiento a otros participantes para que aporten significados sobre un tópico o se pronuncien sobre los significados aportados por quien formula el requerimiento u otro miembro del equipo docente.
	Respuesta a un requerimiento de un participante para aportar significados sobre un tópico o pronunciarse sobre los significados aportados por algún miembro del equipo.
	Expresión o manifestación de dudas, interrogantes, incomprensiones o de inseguridad respecto a uno o varios de los tópicos que están siendo objeto de discusión.
	Formulación de síntesis, resúmenes o recapitulaciones integrando los significados aportados previamente por uno mismo y por otros.

Tabla 2. Categorías de análisis para la negociación y construcción de significados compartidos. Basada en Bustos *et al.* (2009).

En síntesis, el análisis de la dimensión “Negociación y construcción de significados compartidos, permitirá estudiar el tipo de ayudas, su finalidad y, con la ayuda del análisis de las FOAC, establecer los momentos en que aparecen.

2.4. Estrategia del trabajo empírico

En esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de la información.

- Entrevistas semiestructuradas.
- La recolección de documentos del grupo.
- El registro de las sesiones de trabajo del equipo de profesores.
- Registros narrativos del observador.

La tabla 3 muestra la aplicación que hicimos de las técnicas para obtener el corpus de datos:

Objeto de estudio	Unidades de análisis	Dimensiones de análisis	Corpus de datos
Ayuda educativa entre profesores.	Centro educativo	Historia del equipo docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudios. • Ideario del grupo de profesores.
		Organización del centro educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del centro. • Entrevista al jefe de estudio. • Registros de observación. • Registro de las Secuencias de Actividad Conjunta (SAC).

		Proyecto pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del centro. • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudio.
		Maneras en que se negocia el trabajo docente y se toman decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial y final a los profesores. • Registros de observación. • Registros de las SAC.
	Actividad Conjunta.	<ul style="list-style-type: none"> • FOAC: • Estructura de la tarea. • Estructura de participación. • Construcción de los significados compartidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de las SAC. • Registros de observación.

Tabla 3. Relación de las unidades de análisis con el corpus de datos.

4.- Consideraciones finales

Si bien el modelo que construimos supone la adopción de dos unidades, la segunda de ellas dividida en dos dimensiones analíticas, tanto las unidades como las dimensiones se encuentran íntimamente relacionadas. Estamos seguros que el acento distintivo que ponemos en cada unidad o dimensión permite enriquecer el entendimiento de los otros elementos, advertimos que por sí mismas ninguna unidad o dimensión ofrece una visión integral y completa del

caso estudiado. En efecto, los resultados relativos al centro educativo, permiten entender, de manera global, algunos rasgos distintivos de la manera en que el grupo de profesores estudiado organiza su trabajo colectivo, por lo que los resultados de esta unidad son el marco contextual de las formas concretas en se organiza la actividad conjunta del profesorado, las cuales son el foco de análisis en la primera dimensión de la actividad conjunta; la información estructural que ésta ofrece hace necesario que en la en la segunda dimensión se analicen las contribuciones discursivas en las que aparece la ayuda educativa. Así, los datos de la segunda dimensión toman una riqueza o potencia que sólo se puede entender en relación y referencia con los otros elementos.

En lo expuesto podemos suponer que los problemas se pueden presentar a los distintos grupos de pertenencia del profesorado (academias, comisiones o claustro), pero con todo y eso, son una fuente para la construcción de conocimiento pertinente para un centro educativo y, por lo tanto, esos problemas son de la escuela, en tanto que ésta es un sistema que contiene a los diferentes subsistemas¹¹.

También afirmamos que ciertos núcleos de aquello que el profesorado sabe de la práctica docente, ciertos conocimientos útiles para y en una institución o situación específica, los construye en la actividad que lleva a cabo con sus pares durante la solución de problemas comunes, aunque esas interacciones no sean siempre intencionales (rasgo característico de los modelos o actividades de formación), en muchas de ellas aparecen ayudas educativas entre todos los participantes, que repercuten en el desarrollo y la mejora de las competencias docentes.

Por todo lo anterior es que postulamos que la actividad conjunta desarrollada por los equipos docentes debe ser analizada cuidadosamente, los resultados podrán servir de base en a las posibles intervenciones, tales como el asesoramiento realizado con

fines de abordar los problemas que el profesorado de un centro considere relevantes y pertinentes para su práctica o los cursos *ad-hoc* conformados o escogidos de una oferta posible, pero que puede ser encuadrada por los profesores como adquisición de herramientas para el abordaje de los problemas.

Bibliografía

- Bustos, A., Coll, C. y A. Engel Rocamora. (2009). "Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multi método para su estudio". En F. Díaz Barriga. (Eds.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo* (pp. 97-128). UNAM, Facultad de Psicología, DGAPA: México.
- Clará, M. y T. Mauri. (2009). *El conocimiento práctico. cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa*. Unpublished manuscript.
- Cole, M. (Ed.). (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata: Madrid.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. Unpublished U. de Barcelona: Barcelona.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. *Desarrollo psicológico y educación*. II. psicología de la educación (pp. 435-453). Alianza: Madrid.
- (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Magisterio del Río de la Plata: Argentina.
- , R. Colomina, J. Onrubia, y M. J. Rochera. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje* 59-60, 189-232: Madrid.

- , R. Colomina (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI: Madrid.
- , J. Onrubia y T. Mauri. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.
- Engel Rocamora, A. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interacción entre los procesos de colaboración entre los alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor*. Universidad de Barcelona). Retrieved from <http://www.tdx.cat/TDX-0123109-115623>
- Granado Alonso, C. (1997). *La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Eos: Madrid.
- Imbernón, F. (Ed.). (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. hacia una nueva cultura profesional*. (Sexta ed.). Graó: Barcelona.
- Lave, J. and E. Wenger. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press: England.
- Martín, E. y T. Mauri. (2007). *Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 575-595). Alianza: Madrid.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós: Madrid.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Barcelona.
- Segués Morral, M. T. (2007). *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta*. Unpublished Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Wenger, E. (2009). *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*.

Notas

¹No obstante reconocemos que la formación del profesorado abarca áreas tan importantes como la propia práctica docente, por ejemplo las relativas al crecimiento personal y social de los individuos, las cuales en muchas de las ocasiones están implicadas en la actividad profesional.

²Por ejemplo: las generalidades de la innovación o la reforma en cuanto a los fines que persigue y los medios con los que pretende alcanzarlos; el impacto de éstas en la planificación y evaluación; las implicaciones organizativas a nivel de centro, equipo de profesores y aula.

³El cual trabaja un centro público de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ubicado en la provincia catalana de Girona (España).

⁴Proyecto doctoral realizado dentro del marco del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE) e inscrito en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.

⁵Las cursivas son nuestras. En el texto original se escribe “profesor”, sin embargo el propio Coll (1992, p. 190) señala como fuentes de influencia tanto a los profesores como las madres/padres e iguales.

⁶Las cursivas son nuestras. En el original se utiliza el término “alumno”, basados en la visión constructivista creemos que no afectamos el sentido la cita.

⁷Las comillas son nuestras.

⁸La identidad de los participantes en relación con la comunidad es analizada con la noción de Participación Periférica Legítima, la cual explica, entre otras cosas el proceso mediante el que un participante recién llegado a una comunidad va aprendiendo las maneras de hacer como de negociar en la comunidad.

⁹Estos son: el ámbito de *Organización social, económica política y cultural* y el ámbito de *Organización y funcionamiento del sistema educativo* (Cfr. Figura 2.1., de esta tesis).

¹⁰La traducción es nuestra.

¹¹En el caso de que en un centro existan diferentes grupos de profesores.



FORMAR NUEVOS DOCENTES PARA (A)TENDER LO DES-ATENDIDO SOCIAL Y EDUCATIVAMENTE

Miguel Ángel Pérez Reynoso

Maestro en educación, Profesor Unidad 141 de la UPN en Jalisco. Investigador en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la SEJ.
mipreynoso@yahoo.com.mx

Recepción: 8 de Junio de 2011
Aceptación: 22 de Junio de 2011

Resumen

El trabajo en cuestión, es un reporte parcial de investigación, donde se pone en el centro de la indagación la llamada formación inicial. A partir de tres planos de reflexión:

1. El desarrollo de la formación inicial de docentes ligado con el propio desarrollo de las escuelas Normales.
2. El agotamiento y la crítica al modelo normalizador, unificador y homogenizante.
3. Se hace un recuento de la realidad actual de la formación inicial en nuestro entorno inmediato (Jalisco, México).

De igual manera, se hace un recuento de los criterios generales para conformar un modelo alternativo de formación docente. Ahí, se reconoce que un modelo innovador de formación docente, deberá detenerse en algunos criterios.

*Para muchos niños y niñas,
la única ventana con la cultura
será el maestro que tengan enfrente,
por lo tanto requerimos
maestros cultos
que garanticen un horizonte de cultura
para los niños a su cargo.*

*Pedro Hernández Investigador
de la Universidad de la Laguna (Tenerife, España)
en una Conferencia dada en la UPN Ajusco, 2007.*

El asunto de la formación se ha tornado en un tema estelar, como parte de las políticas educativas, reflexiones académicas y preocupaciones por los organismos mundiales que regulan o que opinan acerca del acontecer educativo. En todo ello, se parte del reconocimiento de que existe una insatisfacción casi generalizada al admitir, que tanto los sistemas, modelos, orientaciones, así como las derivaciones y concreciones curriculares en el campo de la formación de docentes y de otros agentes educativos, no están cumpliendo su cometido, ni con la finalidad bajo la cual han sido pensados (Tenti Fanfani, 2005).

En todo ello, las orientaciones de los diversos modelos de formación han enfatizado básicamente en los siguientes factores:

- a) Conciben a la práctica como uno de los elementos más importantes para la formación.
- b) Intentar mejorar los rasgos del perfil y la trayectoria de los sujetos que optan por incorporarse a ser docentes o educadores.
- c) El currículum se organiza bajo el enfoque denominado por “desarrollo o competencias por competencias” tratando aclarar los conocimientos básicos y especializados por adquirirse, las habilidades de la actividad profesional en cues-

- tión, las destrezas profesionales de los sujetos que están en el campo formativo, los valores y las aptitudes que habrán de evidenciar los sujetos de la docencia, junto con una serie de rasgos generales ligados con los conocimientos específicos de la profesión, historia y corrientes de la pedagogía, la organización y funcionamiento del sistema educativo mexicano y principios básicos de psicopedagogía.
- d) Se retoman también, todas las herencias de la historia de la profesión en cuanto al prestigio social de la misma, la posibilidad de que los sujetos demuestren sus saberes prácticos o saberes en la acción, junto con trascender lo ya hecho para arribar a un nuevo estadio profesional.

Aunque no es posible hablar de una crisis de la formación y de la profesión docente, si podemos afirmar que asistimos hoy en día a un panorama deficitario, “es mucho lo que se pide y exige a los nuevos maestros y es muy poco lo que pueden aportar”. Con esto tenemos un primer reconocimiento de que la profesión docente o la tarea de enseñar ha cambiado, ha evolucionado de tal manera que hoy estamos de cara ante un escenario caracterizado por una serie de exigencias sociales cada vez más demandantes. Bajo este panorama las grandes dificultades de la formación y en la perspectiva de incorporar a nuevos docentes al trabajo profesional de la docencia se sintetizan en dos grandes rubros:

1. En los cambios sociales estructurales, junto con el galopante y acelerado proceso tecnológico, la aparición y desarrollo de la sociedad de la información o la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, exige y demanda otro tipo de práctica educativa, a partir de concebir otro modelo formativo, la asimilación y el uso de la información que se incorpora a cada sujeto.

2. El cambio en los sujetos. Si bien la tarea educativa sigue estando pensada en lograr o garantizar de que los sujetos adquieran los aprendizajes básicos, genéricos y específicos para toda la vida. La demanda de los sujetos en situación escolar es otra. Las necesidades educativas y de formación de los sujetos que asisten a preescolar, primaria o secundaria llevan contenido un cúmulo de inquietudes, expectativas y necesidades que las escuelas (tal como están equipadas hoy en día) junto con lo que son capaces de ofrecer no satisfacen en términos educativos.

El presente trabajo sintetiza una serie de reflexiones, iniciativas de investigación, propuestas e intervenciones en distintos foros, que he venido desarrollando cuando menos en los últimos veinte años. El trabajo es un recorte de una investigación amplia que desarrollo y que está ligada en dar cuenta de los retos del presente en la formación de docentes mexicanos para el siglo XXI. Se puede concebir el presente trabajo como un documento problematizador, donde se ponen en el corazón de las reflexiones, los nuevos escenarios de formación de los (nuevos) docentes cuyo inserción de desarrollo y proyección profesional está ligado al siglo XXI.

De igual manera, con el presente trabajo, pretendo profundizar teóricamente en el tema y plantear al final algunas sugerencias sólidas (a modo de propuesta) de cuáles serían las bases y los criterios para armar un nuevo modelo de formación que sea capaz de responder de mejor manera a los retos del presente/futuro.

Este trabajo, se integra de tres momentos básicos:

- Se pasa por hacer una reflexión teórica acerca del asunto de la formación docente.

- El reconocimiento de nuestra realidad educacional.
- Los criterios generales para sentar las bases en la conformación e instalación de un sistema educativo diferente.

El trabajo concluye con detectar (buscar) nuevas aristas, nuevas respuestas a las preguntas, nuevas preguntas que no tienen respuesta en el campo de la formación de los nuevos sujetos.

Además se reconoce que los docentes mexicanos están muy lejos de cumplir con las metas, los propósitos y los compromisos educativos que les han sido asignados (Tenti Fanfani y Cora Steinberg, 2011).

1.- El viejo problema de la formación y los nuevos síntomas deficitarios.

La futurología es una ciencia/arte que está de moda en muchos espacios académicos, el futuro aun inexistente, se torna en objeto y objetivo en la conformación de utopías y deseos los cuales están medianamente aclarados en cuanto a lo que se pretende lograr entre sujetos e instituciones.

Los últimos meses del siglo pasado y los primeros años de éste ha servido como coyuntura académica para pensar(nos) como parte del modelo a construir(se) para el mañana y también para el pasado-mañana, no sólo en el campo de la formación de docentes y de otros agentes y actores educativos sino (las utopías no tienen límites, el pensar todo el funcionamiento del sistema educacional y todos los cambios y transformaciones que deben experimentarse dentro de él.

Por otro lado, se ha reconocido fuertemente la sensación de insatisfacción social debido al incumplimiento del actual modelo formativo. El modelo de formación normalista, aun cuando ya superó la centuria, ya agotó sus propuestas, entre el dilema de

reinventarse o reproducirse ha optado por lo segundo. Dicho agotamiento social/educacional obedece básicamente a los siguientes aspectos:

- a) El viejo modelo definía la formación como un dispositivo pensado en incorporar al sujeto a un mundo normal, uniforme, estable, dicho mundo ya no existe. Asistimos a un mundo complejo, turbulento, en constantes e inesperadas transformaciones, ¿cómo formar para estar ahí y atender sus demandas crecientes?
- b) El viejo modelo formativo, generó sus dispositivos de atención a partir de formar por igual a sujetos en condiciones contextuales o culturales diferentes. Atender las diferencias es uno de los grandes retos en la conformación de nuevos modelos formativos.
- c) El viejo modelo se desarrolló a partir de diseñar y operar currículos únicos, basados en la igualdad y la uniformidad y en donde los sujetos en formación aun por encima de sus diferencias de origen deberían someterse a esa visión uniforme de la realidad. Hoy, tanto los sujetos de la formación, la formación misma como los contextos de atención son diversos y en dichas diversidades deberán adaptarse y acoplarse los nuevos modelos formativos.
- d) El viejo modelo formativo privilegiaba la atención educativa en espacios igualmente tradicionales, aulas con espacios y muros muchas veces cerrados que cancelaban la llegada de otros aires de otras voces del exterior. Los nuevos sujetos o los usuarios del siglo XXI y de ahí en adelante forman parte de la generación X la cual cada vez está más familiarizada a los ambientes virtuales, abiertos, no convencionales. El nuevo modelo deberá adaptarse a las circunstancias y a los nuevos estilos de aprender de los educandos del mañana.

Cecilia Braslawsky (2003) reconoce que los problemas de la formación son coyunturales a la vez que estructurales: “Para nosotros, los más útiles para comprender y transformar la realidad (se refiere a la formación de los nuevos docentes –subrayado mío–) es decir para tener competencias adecuadas para el desempeño como ciudadanos productivos, creativos, analíticos y críticos del siglo XX. El modelo profesional docente inventado hace varios siglos y apenas modificado por el movimiento de la Escuela Nueva de principio del siglo pasado, no incluye una cabal preparación para su elección” (Braslawsky, 2003: p. 21).

Éstas y otras críticas condensan fuertes cuestionamientos a las limitaciones de la actual propuesta formativa, junto con asuntos de gestión y de organización de las instituciones encargadas de la formación de los nuevos docentes (lo que en nuestro entorno siguen siendo las llamadas escuelas normales), pasar a otro modelo de formación que toque o que cruce los factores coyunturales, junto con los estructurales, sería a partir de construir una lógica diferente de entender la formación de los docentes en cuanto a:

- Redefinir los fines y los valores del desempeño profesional de los docentes.
- Transformar las condiciones actuales de las instituciones que forman docentes.
- Pensar de mejor manera en la formación y selección de las personas habilitadas como formadores de formadores.

Lo más triste y paradójico es la resistencia de las instituciones formadores y de las personas que las dirigen de querer transformarse.

Dentro de estos retos, y conjunto de interrogantes, juega un papel muy importante el asunto de los sujetos de la formación. Los sujetos formador y formado, conjugan un proyecto común, –el de la formación–, pensado en otros sujetos (destinatarios invisibles)

que llegarán muy pronto. La visibilidad de los sujetos de la formación tiene que ver con las concepciones y concreciones de prácticas educativas. La trasmisión de información, el modelamiento, las posturas directivas, no-directivas y auto-gestivas como estilos de enseñanza, servirán como puente en esta comunión formativa de la que hablo.

Simone Baillauqués nos dice que: “En la formación del profesor las relaciones entre la identidad del oficio, la percepción de su propia identidad a través de éste, para éste y la constitución de su personalidad profesional están marcados por tensiones y conflictos particularmente notables en lo que respecta al trabajo de las representaciones y sobre éstas. La profesión docente, necesita tanto de individuos abiertos, capaces de ser originales, de adaptarse de manera creativa, evolutiva y de ser actores sociales, cuanto de funcionarios obedientes y homogéneos respecto a la conservación de valores y conocimientos y a la aplicación de la disciplina frente a los alumnos. La actividad pedagógica relativa a las representaciones del oficio tiene un doble sentido: de liberación y modelo” (Baillauqués, 2005, p. 84).

Ligado a lo anterior, pero ya en la traducción de la enseñanza Marguerite Altet (2005) nos dice que: “La dificultad del acto de enseñar radica en que éste no puede analizarse únicamente en términos de tareas de trasmisión de contenidos y de métodos definidos con antelación ya que la comunicación verbal en clase, las interacciones, la relación y la variedad de interacciones en situación son las que permitirán o no que alumnos diferentes aprendan en cada intervención. De este modo las informaciones que se prevén transmitir, se modifican periódicamente a partir de las reacciones de los alumnos, de la evolución de la situación pedagógica y del contexto” Altet (2005: p. 39).

Los escenarios de formación no garantizan una ‘buena’ incorporación a los escenarios de práctica. Estas grietas formativas y

estas ‘nebulosidades’ del escenario profesional generan en última instancia desaciertos, fisuras y errores en la práctica que, en última instancia (como está sucediendo en los últimos años), desprende resultados desfavorables en el aprendizaje de los alumnos.

2.- Introducción al conocimiento de (nuestra) realidad en la formación de docentes.

Es importante plantear aquí, desde donde se dicen las cosas y qué es lo que se encuentra en nuestra realidad. Aunque muchas veces las referencias personales no son bien vistas en los círculos académicos. Ahora, me parece sugerente afirmar que este escrito es producto de un largo trayecto de experiencia personal. Fui formado en dos escuelas normales en el Estado de Jalisco, en la Básica, (1976-80) y en la (ENSJ) Escuela Normal Superior de Jalisco (1981-86), he laborado a su vez en dos escuelas normales del mismo estado, la Escuela Normal de Especialidades y la ENSJ, junto con 20 años en la Universidad Pedagógica, con importantes interacciones permanentes con docentes de distintas regiones de la localidad.

Un primer reconocimiento en el campo es que paradójicamente a lo que sucede en otros países, la formación inicial y permanente de los docentes en el Estado no han sido investigados, salvo estudios aislados, todos ellos valiosos y representativos. La formación se torna en asignatura pendiente como parte de las tareas de investigación. ¿Por qué es importante estudiar y conocer de mejor manera el estado que guarda la formación inicial y permanente en Jalisco?

Berliner citado por Marcelo y Valliant, nos dice acerca de la importancia de la formación inicial de docentes: “creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos, del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial y la inserción a la formación continua” (Marcelo, 2009: p. 48). En nues-

tro entorno, desde la selección de los candidatos a ser docentes, las condiciones institucionales del sujeto que los forman, así las plantillas de académicos (formadores de formadores,) junto con el modelo de formación están muy por debajo de las exigencias de un mundo cambiante y cada vez más demandante. Marcelo y Vaillant reconocen también que: “Las carreras (de magisterio) se caracterizan por un bajo prestigio, un énfasis excesivo en el método basado en la exposición oral, frontal y muy poca atención técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos, lo mismo que las clases multigrado, las clases multiculturales, el aprendizaje de la escritura, el cálculo y la resolución de conflictos” (Marcelo y Valliant, 2009, p. 48-49).

Aunado a lo anterior tenemos que las escuelas normales particularmente en México, tienen fuertes descuidos académicos e institucionales, predominan las posiciones políticas y clientelares solapadas desde las secciones sindicales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE), no existe el concurso de oposición para el reclutamiento de los formadores de formadores, sino la incorporación de nuevos académicos es sobre la base del amiguismo, influyentismo, compadrazgo, etcétera. No están los mejores, sino los que cuentan con mejores relaciones e influencias para formar parte de la plantilla de docentes y asumir tareas de formación sin haber sido formados para dicho campo de las tareas educativas.

Por último de este apartado tenemos el imaginario de la profesión docente, la cual ha sido concebida como parte de una larga herencia cultural y como una profesión sencilla, que no exige mucho, que exige más lo artesanal que lo intelectual, etcétera. Esta visión ya no tiene una consecuencia con la realidad, pero dentro de las tradiciones culturales de la gente se sigue reproduciendo.

3.- El viejo y el nuevo reto de la formación de formadores

Uno de los aspectos o de los espacios más descuidados de la formación de nuevos docentes viene siendo el asunto de los formadores, es decir de los formadores de formadores. Si bien la formación como bien lo dice Giles Ferry (2003) es darle forma a algo? En este caso a una persona que está en proceso de convertirse en nuevo formador. El formador no ha sido formado satisfactoriamente para formar a otros.

Tenemos que: “La construcción de los docentes como ‘problema’ no es nada nuevo. Los planes para la modernización de la profesión establecidos en el libro verde ‘docentes que afrontan el desafío del cambio’, son la expresión más reciente de política en una historia que abarca el intento más o menos de diseño y rediseño de la enseñanza, a través de los cambios en la formación, desarrollo de las estructuras profesionales del grupo profesional” (Lawn y Orga, 2004: p. 191).

El problema de la formación, o uno más de los problemas de la formación, está ligado fuertemente con el formador de formadores. El sujeto habilitado en tareas de formación de formadores, tiene el gran compromiso de conocer en retrospectiva la historia e identidad de la formación del campo específico en donde está formado y en prospectiva de aclarar los escenarios sobre los cuales habrán de desenvolverse los sujetos en formación.

El formador de formadores a lo más que llega es a re-editar el modelo de formación bajo el cual él o ella fueron formados, imponiendo visiones y cancelando las posibilidades de encontrar otras maneras, otros estilos u otras alternativas de construirse como docente. El formador de formadores lejos de ayudar en la apertura de nuevos escenarios los cancela debido a la visión reducida con la cual se mueve. Una alternativa podría ser junto con habilitar al formador en tareas de investigación, el incorporarlo a través de algunos

simuladores a construir diversos escenarios de docencia, de práctica docente, de estilos de profesión, en donde la constante sea el saber responder de manera favorable ante los retos, las demandas y las necesidades de entornos diversos (Valliant, 2005).

Otro reto ligado al anterior, tiene que ver con el asunto del acompañamiento de los sujetos en formación. El acompañamiento en la formación (a lo que hoy en algunos espacios se le ha llamado tutoría). El acompañamiento en la formación de nuevos agentes, está ligado con tres funciones básicas, las cuales poco se practican en las escuelas normales de nuestro entorno. Dichas tareas serían las siguientes:

- a) El 'ayudarles' a los sujetos en formación a encontrarle sentido a las acciones que realizan, producto de las visitas a escuelas, de las jornadas de práctica y de encontrar respuesta a los escenarios diversos de la realidad.
- b) El acompañamiento está pensado también en que el formador, le 'ayude' al sujeto en formación a describir y fortalecer el modelo personal que se convertirá en la base de asumirse en la docencia. La idea es ayudar a pulir las destrezas, las habilidades con imaginación y creatividad, a partir de dejar fluir la imaginación y creatividad de cada sujeto en formación.
- c) Un tercer compromiso del acompañamiento en la formación está ligado al compromiso del cambio y la innovación. El formador de formadores deberá ser partidario del cambio educativo a partir de colocarse permanente en las posiciones instituyentes del sistema, por lo tanto el acompañamiento servirá como recurso para incitar al cambio en toda iniciativa de práctica para los sujetos en formación.

Todo lo anterior sólo es posible lograrlo a partir de generar una nueva cultura de trabajo al interior de formación de nuevos docentes.

4.- Las experiencias y las propuestas en el plano de la formación.

Desde diversos espacios académicos, las voces de los actores van en el sentido de reclamar un cambio profundo de las definiciones, el sentido y la direccionalidad de los viejos y los nuevos docentes. Marcelo y Vialint lo dicen con mucho énfasis “Hoy en día los docentes se han quedado a la zaga para responder a las demandas del entorno, es necesario posicionar y reposicionar a estos profesionales de la educación” Marcelo, 2006).

En este sentido, existen dos grandes retos fuertemente documentados sobre esa búsqueda:

1. La sociedad se ha complejizado y con ello la profesión de enseñar por decir algo también lo ha hecho. Dentro de estas complejidades se ubica el actual enfoque por competencias, la agenda de las demandas y necesidades sociales traducidas en necesidades de formación en los sujetos.
2. Íntimamente ligado a lo anterior tenemos que los cambios y re-cambios producto de la historia y evolución de la profesión, nos lleva al reconocimiento actual de la identidad de los profesionales de la enseñanza se encuentra desdibujada lamentablemente. Las imágenes e identidades de lo que se generaba o producía en otros modelos y en otros épocas daban cuenta de un sujeto potente, protagónico y con cierto nivel de claridad: el docente trasmisor de conocimientos, el docente comprometido con encabezar las cusas sociales, el docente como trasmisor y reproductor de los valores nacionales, el docente que garantizaba cambios de conducta y, por el último, el docente que proponía y garantizaba construcción de aprendizajes por parte de los sujetos alumnos. Todas estas imágenes de alguna manera siguen estando presentes

en las prácticas y en testimonios de trabajo. Los docentes hijos de la crisis, han desdibujado la imagen profesional del ser educadores y, junto a ello, han deteriorado el respeto incondicional que en otro tiempo tuvieron con el espacio social de los destinatarios de su trabajo. Hoy asistimos ante escenarios muy inciertos con hibridaciones teórico–metodológicas, que (sin ningún consenso) se definen distintos rasgos de una identidad siempre en construcción. El docente–investigador, el docente–reflexivo, el docente–competente y por último el docente–intelectual, son algunas aproximaciones a los que estamos vigentes o acercamientos a un nuevo modelo formativo. En todos ellos localmente nos encontramos deficitarios.

3. Marcelo y Valliant lo dicen así: El desconcierto, la falta de preparación para afrontar los nuevos retos y el intento por mantener las rutinas, lleva a muchos profesores al desarrollo de su trabajo en un ambiente en el que se percibe una crítica generalizada, que les presenta como los responsables universales de todos los fallos del sistema educativo.

Comentario aparte merece el enfoque por competencias. El enfoque por competencias (independiente de sus orientaciones y contenidos) sirvió para desencadenar y desnudar parte de las definiciones del sistema y de los modelos de formación. Aunque pudiera sonar caricaturesco o reduccionista, en el lenguaje de las competencias podemos decir que estamos muy lejos de garantizar que los nuevos docentes junto con las instituciones que los forman son lo suficientemente competentes para responder favorablemente (con propuestas y con acciones), ante los nuevos retos que se desprenden de la sociedad actual y de la sociedad futura. Los docentes que actualmente se forman están muy por debajo de la línea de atención que les sirva atender a la sociedad actual.

5.- Rasgos del nuevo modelo formativo

Un nuevo modelo de formación requiere –obligadamente– cambios de fondo y de forma. Enlisto algunas ideas en que justifiquen este planteamiento global:

- a) La nueva formación deberá privilegiar las prácticas, los escenarios de práctica, la práctica situada, y la reflexiva (Ponce, 2009). “Cada vez son más los programas de formación inicial que incluyen para la certificación, la necesidad de un período de prácticas en la escuela” (Marcelo, 2009 p. 38).
- b) Vincular la formación con la investigación.
- c) Flexibilizar el currículum a partir de trazar y diseñar nuevas rutas formativas.
- d) Que los cambios en la formación de docentes vayan acordes con los cambios del sistema de educación básica y viceversa.
- e) Usar lasTics en todo el montaje de la formación de docentes.
- f) Establecer un sistema de intercambios de docentes, alumnos y de otros profesionales de la educación a partir un mecanismo de estancias académicas nacionales e internacionales de formadores y de sujetos en procesos de formación.
- g) Garantizar como ejes transversales de la formación el respeto a las diversidades sociales, el fomento y uso del pensamiento crítico (Glazman, 2011), y la creatividad como recurso inherente a la tarea educativa.
- h) Rescatar el carácter del rigor intelectual de la profesional a partir de formar a profesionales dotados de cultura básica y especializada para su trabajo.
- i) Que los formadores sean capaces de demostrar todos los conocimientos y habilidades que exigen a sus alumnos en formación que hagan evidentes.

- j) La identidad profesional de los nuevos docentes, deberá ser muy flexible, polivalente pero a la vez compleja que vaya a la par del desarrollo social.

Bibliografía

- Altet, Marguerite. (2005). “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar prácticas”. En Leopold Paquay, Cecilia *et al.* (2003). *La escuela del futuro requiere maestros del futuro a partir de una formación del futuro*.
- Ferry, Gyles. (2003). *La pedagogía de la formación*. Colección Formación de formadores. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Glazman, Raquel. (2011). *El desarrollo del pensamiento crítico en educación*. Conferencia Segunda Reunión de Profesional UdeG Educación. Guadalajara. CUCEA de la UdeG.
- Lawn, Martin y Jenny Ozga. (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Pomares: Barcelona.
- Marcelo, Carlos. (2009). *El profesorado principiante. Iniciación a la docencia*. Editorial Octaedro: Barcelona.
- y Denise Vaillant. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones. Estudios: Madrid.
- Perrenoud, Philippe. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE: México.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI : Buenos Aires.
- y C. Steinberg. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XXI: México.
- Vaillant, Denise. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro: Barcelona.

LA COLEGIACIÓN COMO CULTURA, UN PROCESO QUE SE CONSTRUYE. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO 2002-2008

Helia de la C. Campos Calderón

Maestra en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Coordinadora de Proyectos Especiales en la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación (DGFCPE) de la SEJ.
heliacc@hotmail.com

Recepción: 3 de Junio de 2011
Aceptación: 17 de Junio de 2011

Resumen

El documento refiere la recuperación y sistematización del proceso de colegiación en la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) en el periodo 2002-2008, etapa enmarcada en el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN). Se describe cómo los datos recuperados se convirtieron en insumos, tanto para mostrar cómo se fue gestando la cultura del trabajo colaborativo en la ENSJ como resultado de un ejercicio incluyente, así como para reflexionar algunos aspectos que permiten valorar la calidad en la formación del licenciado en educación secundaria. Se toman los planteamientos de Santos Guerra para explicar la colegiación como uno de los pilares en la organización escolar.

Introducción

¿Se le ha olvidado al hombre que su desarrollo se debe a su cualidad como sujeto social?, que como tal, ha indagado el mundo natural para asegurar su supervivencia; ha creado herramientas para facilitarse el trabajo; ha ideado formas de comunicación; avanza cada vez más en el conocimiento de las teorías celulares; pero también ha avanzado en la destrucción de su propia naturaleza.

Desde el más elemental sentido común, el hombre se reconoce en interdependencia con un grupo social, vive las creencias religiosas que le garantizan una convivencia moral en grupo; vive el trabajo que lo vitaliza en su individualidad; vive la educación que asegura su desarrollo, entonces, ¿por qué como sujetos individuales realizamos algunas tareas como si el “Otro” no existiera?, ¿es el hombre quien se aísla, o es la sociedad que lo aísla por convenciones del grupo?

El trabajo en compañía ha estado acompañando al hombre a lo largo de su historia, ahora escuchamos que para el que el hombre avance en todos los ámbitos, es necesario que trabaje en equipo, ¿no lo ha hecho? Habría qué reflexionar por qué, en esta era de la comunicación cibernética se promueve con tanto énfasis que el trabajo en equipo o colaborativo garantiza mejores resultados.

Se podría tomar por caso, cualquier actividad del ser humano, sin embargo, la tarea que ejemplifica al ser social por excelencia, que es el hombre, es en el campo educativo.

La escuela que forma... el profesor que se forma

El Siglo XXI trajo aparejadas necesidades de replanteamientos radicales en el campo educativo. Las formas de interacción entre los elementos de los procesos educativos parecen estar en contraposición: la comunicación entre maestros y alumnos, la relación entre

los contenidos de enseñanza y los estudiantes; entre los propósitos de los estudiantes y los del sistema político; entre los intereses de la sociedad y los modelos curriculares que ofrecen los sistemas político-educativos, ¿qué rol está jugando la escuela antes estas disimilitudes?

Es necesario problematizar desde un marco reflexivo qué pasa dentro de las escuelas como instituciones formadoras; y en particular, qué pasa dentro de las aulas. Si pensamos la escuela como una organización formal, la conceptualización va en el sentido de entenderla como una “construcción social que evidencia una estructura jerárquica de papeles” (Santos Guerra, 1997: 82), en este sentido habría que entenderla con todos los requisitos formales de cualquier organización, el mismo autor señala como los más importantes:

- Los fines se sustentan en formulaciones teóricas y legales.
- Los miembros atienden trámites para justificar su pertenencia.
- Tiene estructuras donde se cumplen funciones.
- Tiene un enclave material y espacial.
- Las normas de funcionamiento le confieren una identidad cultural.

Pero el profesor, siendo uno de los actores protagónicos del proceso educativo, ¿qué papel está jugando en la estructura de la escuela actual?

...El docente, un sujeto aislado o que se aísla

Cuando se habla de crisis educativa, las críticas y los cuestionamientos se dirigen a los maestros, quienes acostumbrados a una desatención y/o desvalorización de su trabajo por parte de autoridades, alumnos y padres, cada vez se inmutan menos ante tal

depreciación, después de todo “en sus aulas ellos mandan”, son espacios cerrados, donde lo que sucede queda entre el docente y los estudiantes, y éstos últimos habituados y cansados de formas de enseñanza monótonas y tradicionales, lo menos que quieren es reconstruir lo que sucede en las aulas (en muy pocos casos lo hacen y de hacerlo es para referirse a la incongruencia entre lo que ofrece la escuela y sus intereses).

Si pensamos en cualquier profesor, sea de educación básica, de bachillerato, universitario, de una escuela normal, hemos de encontrar a un sujeto aislado que actúa dueño de un espacio y de un conocimiento, donde paradójicamente, todavía la escuela y en general la sociedad, lo evalúa por su erudición, por sus grados académicos y reconocimientos, y no por las cualidades y valores que promueve entre sus alumnos o por los aprendizajes que éstos logran. Siendo así, entonces muchos buenos profesores, guardan para sí una experiencia que pudiera ser enriquecedora y aprovechada para nuevos replanteamientos de mejora en educación.

Las escuelas formadoras ¿estructuras organizativas que educan?

Como bien lo señala Santos Guerra, la escuela es una organización donde tiene lugar un proceso educativo intencional. Para ello “es preciso que tenga unas características que permitan o favorezcan la acción inteligente, que ella misma evolucione mejorando y que tenga una estructura y un funcionamiento asentado en valores”. Y si bien nos referimos aquí a cualquier institución educativa, con mayor razón, dichas características las ha de tener una escuela formadora de docentes.

Siguiendo los planteamientos de este autor, es preciso preguntarnos, qué tanto se intencionan los procesos educativos en una escuela que forma a los futuros maestros de secundaria, como

es el caso de la ENSJ. El presente trabajo muestra la recuperación y sistematización de los procesos del trabajo académico en esta institución, en el periodo 2002-2008. Los datos recuperados se convirtieron en insumos para analizar y reflexionar, algunos aspectos que permiten valorar la calidad en la formación del licenciado en educación secundaria, a través de la participación de los actores principales. Aquí se ofrece parte de los resultados de dicha sistematización.

La aplicación del Plan de Estudios 1999, implica la participación de la escuela secundaria como contexto formativo complementario. Si consideramos la disyuntiva de que “la escuela forma o deforma, aunque no tenga la institución una intención explícita”, tendremos que reflexionar en la doble oportunidad, o ¿riesgo?, que tienen los normalistas al entrar en contacto con dos tipos de instituciones: la escuela normal y la escuela secundaria. En el mejor de los casos, interactúan con profesionales, cuyas prácticas y sugerencias son ideales para el logro de los rasgos del perfil de egreso; pero la realidad, en ambas instancias, muestra prácticas de maestros con cuestionable compromiso ético y limitados recursos para la docencia.

La sociedad está cada vez más pendiente de lo que sucede en las escuelas; los medios de comunicación enfatizan en los resultados negativos en las habilidades básicas en niños y adolescentes; los estudiantes cuestionan cada vez más, ¿para qué les sirve la escuela? y los maestros se manifiestan indiferentes o agresivos frente a la desvalorización social. Ante este panorama, las escuelas formadoras de docentes tienen la gran responsabilidad de formar a un nuevo tipo de profesor, capaz de educarse y educar con los requerimientos de la posmodernidad. Uno de los caminos es sin duda, constituirse en “una organización que educa” a través de los cuatro pilares que Santos Guerra considera fundamentales:

- a) *La racionalidad*: Disposición lógica de los elementos y de la dinámica organizativa para la consecución de los logros que se pretende alcanzar y ha de responder a ¿es coherente lo que se explicita en el proyecto con lo que realmente se dice en el currículum oculto escrito con líneas invisibles en las estructuras organizativas?
- b) *La flexibilidad*: Necesidad de adecuarse a las exigencias de la práctica y de los cambios que se producen en la sociedad.
- c) *La permeabilidad*: Necesidad de apertura que implica educar en valores y para la vida.
- d) *La colegialidad*: Parte de la concepción del Centro como unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación (Santos, 1997:100-109).

La colaboración y la colegialidad, un marco estratégico para el proyecto institucional.

De los pilares anteriores, vamos a tomar la colegialidad, no porque los otros sean menos importantes, sino porque junto con la colaboración, son estrategias que orientan las tareas académicas, en la ENSJ. Antes de describir cómo se fue gestando dicha cultura, conviene hacer algunas precisiones conceptuales.

El trabajo colegiado se ha definido como *espacios de encuentro, trabajo de equipo, trabajo colaborativo*, donde todos los actores consensuan y acuerdan en beneficio de los propósitos de la institución. Pero también, donde los discensos, se convierten en motivo de análisis y reflexión, que buscan romper con el trabajo aislado de los participantes y desencadenar procesos de construcción y reflexión.

En una institución educativa se convierten en posibilidades de transformación y mejora, a partir del sentido de identidad que logra el colectivo (ante las tareas en el aula, con el proyecto institucional, con el trabajo académico).

Santos Guerra explica el trabajo colegiado en el marco del paradigma de la colegialidad y señala que éste “parte de la concepción del centro como unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación”. Conviene tomar en cuenta las ventajas del planteamiento colegiado¹:

- Eficacia en tanto que se incide en las mismas ideas, actitudes y objetivos.
- Se enfatiza en lo importante sin que las incoherencias y las contradicciones resten eficacia a la tarea.
- Se eliminan errores y repeticiones.
- Aprender unos de otros. Se intercambian experiencias y materiales.
- Favorece valores como la actitud de escucha, el intercambio, el respeto mutuo, la ayuda.
- Aumenta la coherencia al enfatizar la importancia de la colaboración, del trabajo en grupo, de la actitud solidaria.

Las aportaciones de este autor son esenciales si se quiere avanzar en la conformación de una organización educativa donde la colegialidad se convierta en una forma de ser y de actuar; donde se produzcan cambios en la mentalidad y concepciones individuales; donde se dé paso a la cooperación, a la colaboración, a la coordinación y a la necesidad de intercambiar experiencias.

Por otra parte, los planteamientos críticos que hace Andy Hargreaves, sobre colaboración y colegialidad son un punto de vista obligado a considerar para asumir una postura reflexiva ante estas estrategias, ya que ofrece argumentos² de que pudieran o no, favorecer resultados optimistas en el marco de un trabajo institucional. En cuanto a resultados positivos al aplicarse la colaboración y la colegialidad como estrategias, señala:

...la puesta en común y el apoyo colegiales promueve la disposición a experimentar y correr riesgos y, con ello, el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes,
...son puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado;
...convertidas en decisiones compartidas y de consultas al profesorado, factores correlacionados con unos resultados escolares positivos en los estudios de eficacia escolar;
...constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior;

También alude a los argumentos de Shulman, que considera sintetizan los propios:

La colegialidad y la colaboración del profesorado, no sólo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesor... sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado... también son precisas para asegurar que los profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional.

Pero también, Hargreaves dedica un importante espacio “las críticas de la colegialidad” para presentar diversas críticas que él mismo define de naturaleza “específica, técnica y gerencial”, que plantea en dos sentidos:

- Dificultades en su implementación: Respecto del tiempo en que los profesores pueden trabajar junto y al carácter poco habitual que para muchos docentes tienen el papel colegial.
- De significado: La colaboración y la colegialidad se presentan como si fueran bien comprendidas en general, sin embargo, en la práctica, adoptan formas muy distintas.

La construcción de una cultura de colegiación en la ENSJ

La ENSJ, en julio del 2002 inició una nueva etapa administrativa, que representa en la historia de esta institución, un nuevo tipo de gestión³, donde cada uno de los elementos hubo de interactuar de manera dinámica. Se buscaba formar una estructura orgánica–administrativa integrada por un equipo heterogéneo, que trabajara en la construcción de un proyecto ambicioso de desarrollo institucional. Se opta entonces por un ejercicio incluyente: equipo directivo, coordinadores, academias de maestros; áreas de apoyo académico (laboratorio, cómputo, biblioteca); y áreas administrativas y de servicios.

En una organización escolar donde confluyen actores con formación, intereses y propósitos distintos, “la existencia de una cultura compartida se presume en cualquier organización... todas las organizaciones tienen cultura” (Hargreaves, 1999: 215). No es fácil romper esquemas de simulación contruidos por la cotidianidad de más de tres décadas, por ello, tratar de orientar una cultura distinta, en nuestro caso, el de la colaboración y la colegialidad, provoca resistencias que tienden a desestabilizar la dinámica de la institución, proceso que se describe y explica a lo largo de este trabajo.

En las tareas de planeación y evaluación institucional

En una organización educativa, trabajo colaborativo es el recurso para orientar cada una de las tareas. La práctica de la autoevaluación obliga de manera natural a los individuos a reconocer fortalezas y debilidades institucionales y personales. Es la necesidad de orientar y orientarse a nuevas exigencias sociales, las que impulsan a los centros educativos a la creación de modelos autoevaluatorios que garanticen la orientación y el desarrollo de la institución, y que los resultados de ésta se enmarquen dentro de una planeación

pensada de manera estratégica. Así la planeación institucional, se convierte en un asunto importante de colegiación que se complejiza pero como lo señala Gairín en L. Blanco (1996)⁴ “conviene desmitificar los tecnocratismos y las dificultades “instrumentales”, ya que las principales dificultades no son técnicas sino políticas, de voluntad, de sensatez, de sentido común, de sensibilidad pedagógica, de flexibilidad y de creatividad”.

El reto precisamente inicia desde el momento en que se asume la difícil tarea de evaluar con todas las resistencias que esto implica y que ya mencionaba Gairín. Sin embargo bajo el cobijo de la norma dictada desde el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAN) programa federal coordinado por la Dirección General de Normatividad (DGN) de la Secretaría de Educación Pública, con cuatro líneas de atención prioritaria entre ellas, la elaboración de Normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, se establece como un proceso permanente el seguimiento y la evaluación de las acciones que la institución y sus actores realizan. Así se integra una línea más al PTFAEN que es el Seguimiento y la evaluación a las prácticas docentes, considerada como una estrategia para la mejora en las escuelas normales.

Desprendido de este criterio las Escuelas Normales asumen su tarea de evaluar de manera interna sus actividades, pero se insta además la rendición de cuentas a través de instrumentos específicos, determinados a través del PROMIN. La idea del trabajo colaborativo enmarcado en proyectos específicos fue la forma sugerida para la elaboración de los Planes anuales de trabajo (PAT) 2002, 2003 y 2004 respectivos.

A partir del 2005 y como resultado de las experiencias anteriores, se pone en marcha el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN). “El PEFEN Incorpora Un Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (PROGEN)

y Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN). El primero proporciona orientaciones de política para el conjunto del sistema estatal de educación normal, y contribuye con la implementación de proyectos integrales a dar respuesta a problemáticas comunes de las escuelas normales. El segundo se formula dentro de cada escuela normal con la finalidad de proteger sus fortalezas institucionales y, mediante un proyecto integral articulado, mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y el funcionamiento del centro educativo”⁵.

Entonces, fue el proyecto estatal, que marcó las pautas para orientar las tareas en lo macro y en lo micro desde el 2005. La reforma trajo consigo que los distintos apoyos institucionales llegaran a las escuelas normales bajo los lineamientos de evaluación de programas nacionales. Así la adquisición de recursos estuvo sujeta a los resultados de la evaluación del PROFEN que cada escuela normal obtenía. Entonces, el PROFEN se convierte en el Proyecto Institucional de cada escuela normal y sus distintos objetivos, las líneas de trabajo.

Conjugar acciones, acuerdos e intereses, desde la perspectiva de trabajo colaborativo, para integrar un proyecto institucional, fue una tarea compleja. Una, porque se pusieron en juego liderazgos que se desplazan; y otra, por la resistencia de un porcentaje alto de profesores para asumirse en una tarea que les implicaba compromisos, como lo señala Hargreaves: “en algunas organizaciones, las diferencias, los conflictos y los desacuerdos son socialmente más significativos para los participantes que lo que puedan compartir” (1999: 215).

En el cuadro se muestra cómo se fueron integrando los docentes en una tarea que siempre había sido resuelta por un equipo de dos o tres académicos designados por la dirección.

Nivel de participación del colectivo en el Proyecto Institucional. Datos ENSJ.

PTFAEN			
	PDI (2002-2004)	ProFEN 1.0 (2004-2005)	ProFEN 2.0 (2006-2008)
Participantes	Equipo directivo 10 docentes y 2 administrativos.	Equipo directivo 45 docentes y 3 administrativos.	Equipo directivo 70 docentes y 5 admi- nistrativos.
Acciones principales	<ul style="list-style-type: none"> • El diagnóstico sin una metodología definida. • Construcción de la visión y misión. • Diseño del documento (PDI y PAT's). • Surgen proyectos definidos a partir de grupos de interés. 	<ul style="list-style-type: none"> • El diagnóstico se integra de manera participativa. • Reconstrucción de la visión y misión. • Construcción del documento (ProFEN 1.0) • Se definen proyectos de área y proyectos de academia. • Se define el equipo de seguimiento y Evaluación: se integra un proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El diagnóstico se construye de manera participativa. • Reconstrucción de la visión y misión. • Construcción del documento(ProFEN 2.0). • Se integran al ProFEN 2.0 avances y resultados del trabajo colegiado. • Se redistribuyen las tareas de las áreas. • Se establece un seguimiento y evaluación a las actividades que realizan.

Es evidente que la dinámica se dio ciertamente con la coordinación del equipo directivo, sin embargo, en la medida que los profesores se involucran, fueron apareciendo liderazgos entre los académicos, como se dará cuenta en otras acciones que se derivaron del Plan de Desarrollo Institucional (PDI). La primera experiencia dio como resultado un número reducido de docentes y muchos menos administrativos. Las actividades se limitaron a una o dos reuniones donde se define el rumbo de la ENSJ, es decir, se intenta definir la

visión y misión de la escuela, aquí aparecen varios proyectos que se conformaron a partir de un interés común: las prácticas docentes, las estrategias de enseñanza, la puntualidad de los docentes, entre otros.

Había qué diseñar un diagnóstico institucional que resultó de la confrontación y reflexión de una serie de problemáticas, fortalezas y debilidades. Si bien muchos profesores no abandonaron la indiferencia (hasta la fecha), otros empiezan aparecer como observadores, que cuando menos aportan datos de los distintos procesos académicos. En esta etapa del PDI, son apenas cinco o seis los que coordinan las primeras acciones, abandonando al tiempo el compromiso. El equipo de investigación, se le comisiona para que dé seguimiento y evalúe los propósitos y metas del PDI. Se diseñan acciones y se ponen en común en tres reuniones generales, donde surgen inquietudes académicas que no logran frutos relevantes.

Nivel de participación en el Proyecto Institucional.

	PDI (2002-2004)	ProFEN 1.0 (2004-2005)	ProFEN 2.0 (2006-2008)
Problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión participativa no ha logrado instalarse como único recurso para la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • El diagnóstico se realiza de manera participativa. Se evidencia pobre conocimiento de la realidad institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se integra 70% de los profesores en su elaboración. • Resistencia de un grupo reducido de profesores para trabajar
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta crear un mecanismo incluyente. 	<ul style="list-style-type: none"> • La autoevaluación no retrata la realidad institucional; se hace necesario una segunda evaluación. 	siguiendo los objetivos del proyecto institucional como línea rectora.

Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> • Existe apertura • El personal está en proceso de revisión de su quehacer profesional, con la finalidad de intervenir su práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se involucra un gran número de docentes y personal administrativo en la elaboración del diagnóstico, además de directivos y coordinadores. • Se definen estrategias para recuperar información relevante. • Se consolida el equipo de seguimiento y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza el diagnóstico institucional de una forma participativa (directivos, coordinadores, docentes y administrativos). • Las áreas sustantivas proporcionan insumos en la construcción del PROFEN 2.0.
-------------------	--	---	--

En las tareas académicas

Los cambios académicos y administrativos que se dieron en la ENSJ, a partir del 2002, se dieron en una dinámica de resistencias y negociaciones entre los diversos actores. La nueva administración se orientó, desde sus primeras acciones por un ejercicio incluyente de convocatoria abierta donde se invitó a personajes claves para sumarse a un equipo de trabajo que participara en la construcción de un proyecto ambicioso, en el marco, del Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Este proceso de integración estuvo permeado por una serie de problemáticas que involucraban aspectos de organización, gestión, planeación, académicos y administrativos.

Una formación de calidad del licenciado en educación secundaria se convirtió en un objetivo visionario, que sólo se alcanzaría, a través de la correcta aplicación del Plan de Estudios,

siendo necesario para ello, la identificación de las problemáticas y la definición de una estrategia institucional que permitiera la conjugación de recursos para resolverlas.

Por su carácter estratégico, el impulso del trabajo colegiado se concibió como una herramienta para tomar decisiones en un marco de discusión y participación. Se habrían de enfrentar en primer lugar, la necesidad de poner en común un marco y lenguaje conceptual para instalar el trabajo colegiado como recurso para la planeación, seguimiento y evaluación institucional. Se propusieron metas ambiciosas de corto y mediano plazo como:

- a) Integración gradual de los docentes de la ENSJ al trabajo participativo.
- b) En el 2007 el PROFEN fue el resultado de la planeación participativa de 70% de la comunidad normalista.
- c) En el 2006-2007 100% de los docentes se orientarían por los acuerdos tomados en equipos colegiados.

La integración de equipos colegiados

La complejidad que caracteriza el Plan de Estudios para la formación inicial, no podría realizarse si no se diversificaban y distribuían las tareas, por ello, la integración de equipos colegiados, resultaba la estrategia más propia para alcanzar las metas académicas. Los factores de perfil de formación y las cargas horarias de los formadores, fueron los obstáculos principales que se tuvieron que adecuar para hacer posible la integración; además, había que agregar los intereses políticos y de otro tipo, de grupo que se antepusieron en las reuniones.

Romper una inercia de formas de ser, hacer y estar, de los formadores, de los estudiantes, de la administración y del personal administrativo, sólo se iba a lograr definiendo objetivos comunes, que

tendrían que estar orientados para avanzar en el cumplimiento de las aspiraciones institucionales. En este sentido, la dirección invitó a los formadores a sumarse a equipos de trabajo bajo distintas modalidades. Los antecedentes inmediatos de trabajo en academia se remontaban a integración de maestros por afinidad disciplinar, sin embargo, pronto se puso en común la necesidad de participar en más de un grupo.

No se puede negar que hubo entusiasmo de algunos profesores. Las primeras acciones fue discutir un marco teórico que pusiera en común la herramienta de la colegiación y del trabajo colaborativo. Los antecedentes de colegiación se remiten al trabajo de academias centradas en la resolución de una serie de requerimientos mayormente administrativos.

Proceso de transición de academias a equipos colegiados

El proceso de construcción del trabajo colegiado en la ENSJ, se ha de analizar desde diversas dimensiones: personal, institucional, académica y de evaluación y seguimiento.

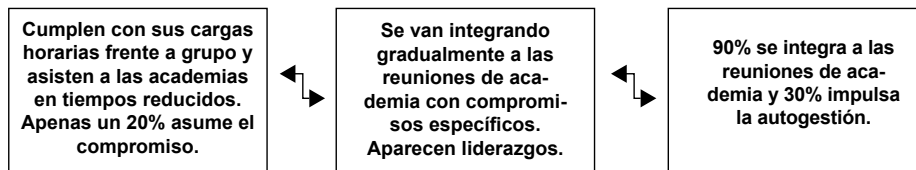
En tanto la *dimensión personal*, las condiciones laborales, de formación y de tiempo efectivo asignado a la tarea académica de los profesores de la ENSJ, son factores que favorecen o no al trabajo en colectivo. Es de interés mostrar ¿cómo se utilizaron o adecuaron estas condiciones?, ¿qué papel jugó la institución frente a las condiciones?, ¿el formador utilizó sus recursos de manera positiva?

Condiciones laborales

Los tipos de nombramiento que tienen los profesores de las escuelas normales, ha sido una problemática puesta sobre la mesa cuando se trata de evaluar el desempeño de los formadores. La complejidad de los programas curriculares de formación inicial,

implica que los profesores realicen ciertas tareas más allá de su desempeño en las aulas, como son las actividades relacionadas con el acompañamiento de los normalistas a las escuelas básicas, el trabajo académico en colectivo, la planeación y evaluación institucional, y la propia capacitación y actualización. En el periodo que se observa, en la ENSJ había 31 profesores con nombramientos por asignatura; 9, tres cuartos de tiempo; 23 medios tiempos; y apenas 20, tiempos completos. Ante esta realidad laboral, es importante señalar que sólo la conjugación de voluntades y propósitos institucionales permitió avanzar en el proceso constructivo, que si bien no se tuvo una valoración del impacto directo en el perfil de egreso, ya se evidenciaba en el trabajo en colectivo.

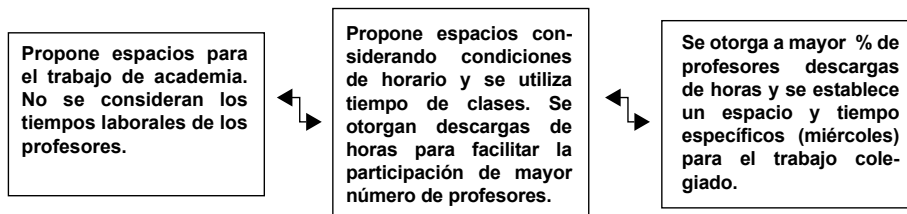
El rol y nivel de compromiso de los profesores



Como se advierte en el esquema anterior, sólo la conjugación de acciones, a través de la participación decidida de los profesores y la institución, convirtió un problema en área de oportunidad.

Dimensión institucional. En esta dimensión se muestra cómo la institución generó y adecuó las condiciones de tiempo, formas de organización, distribución de tareas, entre otras. Respecto de la utilización y optimización del tiempo, desde la subdirección académica se adecuaron las condiciones para dar oportunidad al mayor número de profesores de participar en las discusiones académicas. Se revisaron cuidadosamente los horarios y cargas horarias de los profesores y se ensayaron varias formas de organización. Aunque resulta difícil sintetizar un trabajo tan complejo, en este proceso, de

acuerdo con los propósitos e intenciones de la institución, se pueden identificar momentos y acciones que permiten en una hojeada, ver la evolución de colegiación en la ENJS entre 2002 y 2008.



De las formas de organización. Las agendas y la distribución de funciones.

Las primeras formas de organización del trabajo académico fueron sugeridas por la institución, en tanto que se adecuaban los tiempos laborales y el perfil de los formadores. Así surgen reuniones por grupo, algunas veces por especialidad y otras por áreas, en las que se atendía la inmediatez para resolver tareas relacionadas con incidencias y trabajo con los grupos; problemas específicos con algunas de las academias; y la planeación y organización de las actividades de acercamiento a la práctica docente, asunto vertebral en el Plan de Estudios. Las agendas eran propuestas por la institución y se desarrollaban siguiendo guías muy específicas. Los productos eran recuperados y sistematizados por la misma administración. En las primeras etapas (2002-2004), no se estableció un diálogo efectivo con los coordinadores de academia ni con el colectivo para discutir los productos y resultados de las reuniones.

Existe importante cantidad de datos de las reuniones de academia, relatorías, registros, productos, agendas; sin embargo, a partir del 2006, se empiezan a analizar los datos con rigor metodológico y a evaluar los resultados con la participación, cada vez mayor, de

académicos con distintas responsabilidades y funciones (coordinadores de área, de academia, jefes de proyecto, otros docentes).

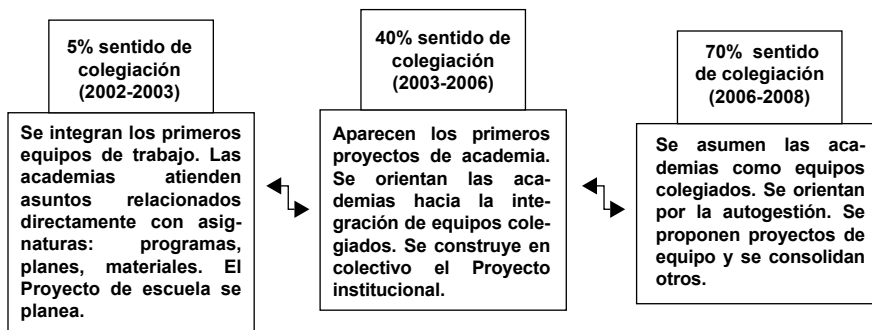
El rol de la institución

Si bien se advierte una evolución significativa en las formas de organización y en los roles de los participantes, lo que define más un proceso constructivo en el desarrollo del trabajo colegiado en la ENSJ, es el sentido de autogestión que se va gestando, en tanto se asumen los formadores en un compromiso cada vez más fuerte con la *academia*, es decir, con el trabajo de formador de formadores; de enseñar en una escuela de nivel superior.

Dimensión académica. En esta dimensión se describe el trabajo propiamente de enseñanza. La serie de tareas que se desprenden del Plan de Estudio 1999, obliga por sí mismas a desarrollar estrategias de trabajo participativo, una cultura que fue logrando el colectivo de la ENSJ y que implicaba un marco conceptual, actitudes, formas de organización y otros factores que posibilitarían un proceso de transición de un trabajo de academia orientado por intereses primordialmente disciplinares, hacia la conformación de equipos colegiados.

Aunque la dimensión académica, en cualquier institución educativa, involucra aspectos de gestión, didácticos, organizativos, de planeación y evaluación, etc., aquí también se pueden reconocer etapas que evidencian cómo se fue orientando la vida académica en la ENSJ, de un trabajo pasivo y vertical, hacia la autogestión, la conformación de una cultura de participación colaborativa y la definición de equipos colegiados. Los porcentajes que se refieren son hasta cierto punto arbitrarios, sin embargo, se toman considerando el número de participantes respecto de tipos y nivel de participación durante el trabajo de las academias. De ninguna manera se pretende afirmar que la administración en el 2002, comienza en 0%

en tanto el sentido de colegiación, porque sería negar la capacidad, conocimiento y compromiso de algunos profesores, que reconocen lo que requiere una escuela formadora. Pero es una realidad que en el 2002, apenas entre 5 y 10 profesores buscaban integrarse de manera intencionada para tomar decisiones.



¿Qué tipo de tareas?

Un recorrido cronológico (2002-2008) de los tipos de tareas que se realizaron dentro de los grupos de académicos, permitirá advertir cómo se fue construyendo un sentido de colegiación en la ENSJ. Por cuestión de espacio, se refieren sólo las que pueden considerarse ejes.

- Se suma un número importante de profesores a varias reuniones colegiadas para realizar un diagnóstico institucional, en el marco del PDI.
- Se manifiestan necesidades de capacitación y actualización, particularmente sobre el conocimiento y aplicación del Plan de Estudios 1999. Posteriormente aparecen necesidades sobre distintos campos disciplinares, planeación y evaluación, redacción de documentos académicos, uso de las TIC's, la Reforma de Secundaria, entre las más requeridas.

- Los maestros ponen sobre la mesa problemas específicos de estudiantes y grupos.
- El equipo directivo orienta sus acciones a partir de una reestructuración de las áreas y tareas de apoyo académico.
- Aparecen como temas de discusión el tipo de prácticas de los formadores, formas y resultados de evaluación, la planeación y su impacto en las aulas.
- La planeación del trabajo académico de los formadores se muestra como una de las debilidades, por lo que es tomada como tema central de discusión en buen número de reuniones dentro y fuera de la institución. Se toman decisiones de actualización al respecto.
- Las actividades de acercamiento a la práctica aparecen como el eje vertebral del trabajo académico y la organización de las jornadas se convierte en un asunto central para discutir en academias.
 - Se discuten las tareas a realizarse durante las jornadas a partir de los programas curriculares de las distintas asignaturas;
 - se propone encuadre y fichas de evaluación a partir de los propósitos, enfoque y competencias de semestre;
 - se establece un reglamento interno de jornadas que oriente y facilite las tareas de normalistas y formadores en las escuelas secundarias. Se pone en común con toda la comunidad escolar;
 - se integra la comisión de titulación en cada ciclo escolar. Se discuten en colegiado los lineamientos para su funcionamiento;
 - se reestructura el documento guía para las tareas en la escuela secundaria;
 - se proponen indicadores para otorgar menciones honoríficas;
 - se proponen guías académicas que orienten a los profesores en la lectoría de los trabajos recepcionales.
- Se integra la comisión de titulación en cada ciclo escolar. Se discuten en colegiado los lineamientos para su funcionamiento.

- La elaboración de los ProFEN 1.0 y ProFEN 2.0 es producto del trabajo colegiado. Se integra gradualmente mayor % de profesores a la planeación y evaluación institucional.
- Los grupos de académicos proponen proyectos de academia (de cine, lectura, de ciencia, de redacción) que son coordinados por ellos mismos. Se establecen agendas, funciones, tareas, se hace rendición de cuentas.
- Los equipos colegiados se integran para abordar las problemáticas relacionadas con las brechas de calidad.

¿Cómo es la organización de los equipos colegiados?, ¿qué papel tiene la institución?

Los grupos de trabajo se organizan con distintos criterios:

El equipo directivo: directivos y coordinadores de área.

Las academias de maestros: distintas modalidades.

Los equipos con proyectos específicos: varios.

Criterios mixtos:

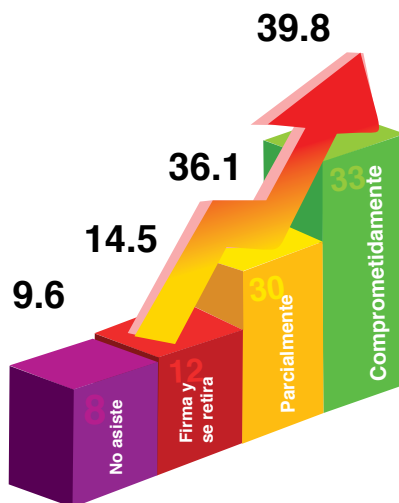
Ya se puede hablar de autogestión, en tanto que las academias funcionaron de acuerdo con sus propias agendas y en espacios solicitados a partir de necesidades. Pero además, otro de los factores que favoreció la colegiación fue la disposición de espacio que la administración generó, *ex profeso* para el trabajo académico (miércoles de 18:00 a 20:00 hrs.). Así conjugaron recursos humanos, materiales, laborales, curriculares, con lo que 100% de los profesores tuvieron la posibilidad de asistir a las reuniones.

¿Quiénes participan y con qué roles?

La vida de una institución educativa es posible en la medida que los sujetos se involucran en la toma de decisiones, en realización de las tareas y en la evaluación de éstas. En la ENSJ, cada sujeto se convierte en un actor en tanto que desempeña una función que afecta a todos los demás, y a su vez es afectado.

En el proceso que se describe se ha transitado, de los esfuerzos individuales al trabajo en colectivo; de la dirección vertical a las decisiones concensuadas; de las acciones de academia a las decisiones como equipos colegiados, lo que puede referirse como un proceso complejo y gradual que rompe una dinámica matizada por tradiciones, inercias, intereses políticos, rezagos académicos, etcétera.

En lo general, la mayoría de los profesores atiende la convocatoria para asistir a las reuniones de academia, sin embargo, la permanencia o el nivel y calidad de la participación, se convierten en indicadores para conocer y evaluar el trabajo de las academias. La siguiente tabla muestra la que fue una constante hasta el ciclo anterior.



Si bien es cierto que los números (8 no asisten, 12 asisten sólo al inicio, 30 participan o permanecen parcialmente y 33 de manera comprometida) sugerían poco avance en la transición al trabajo colegiado, la experiencia de participación en la elaboración del PROFEN 2.0 y la decisión de la institución para generar las condiciones de tiempo y espacio para la colegiación, empezaban a revertir los resultados.

Además, los propios espacios que los distintos grupos colegiados generaron abrieron otra dinámica. La diversidad de proyectos ofreció la posibilidad a los profesores de participar en diferentes equipos colegiados, a veces hasta en tres grupos. Se puede señalar que 95% participan cuando menos en alguno de los grupos.

Tipos de organización y nivel de participación a las academias

FORMA DE ORGANIZACIÓN	NÚM. DE REUNIONES	NÚM. MTROS. PARTICIPANTES
1. Por grado (o semestre).	12	30
2. Por asignatura (Estrategias).	3	7
3. Por especialidad (Inglés).	4	6
4. Por línea (academias de 7º y 8º y de OPD).	12 de 7º y 8º, 7 de OPD	15 17
5. Por grupo de interés (Proyectos de lectura, cine, ciencias y tutoría).	4 lectura, 3 cine 3 ciencias 3 tutoría	21 7 5
	Total: 51 reuniones	108

Para la reflexión

Que se hayan diversificado las modalidades de integración de las academias y de todos los actores que formaban el colectivo de la ENSJ entre 2002 y 2008, no aseguran que el trabajo hubiese alcanzado un sentido de colegiación; este sentido lo han de dar, el nivel de las discusiones; los temas que se proponen; el tipo de participación de quienes se involucran; de cómo se articulan los acuerdos y acciones entre un grupo y otro, y éstos, con todas las áreas de la institución.

Al cerrar el periodo observado, no se advierte todavía un impacto concreto en el perfil de egreso, ni de manera clara en el hacer de los formadores; es decir, hizo falta implementar estrategias metodológicas para dar seguimiento y valorar la *calidad de la participación* del trabajo colegiado y *su impacto* en el proceso formativo de los normalistas.

Si bien podemos hablar con “nombre y apellido” de entre 5 y 8 profesores que realizan un proceso de recuperación y análisis de sus prácticas áulicas; de alrededor de 25 que participan en proyectos de lectura, cine y ciencia; de que 100% de los profesores asisten cuando menos a una reunión; también hay una realidad adversa, y es que 24% de profesores también con “nombre y apellido”, (es decir, sujetos reales) no participan de manera efectiva, o participan parcialmente en los grupos colegiados. Son los profesores que no asumen el compromiso como formadores, se resisten a dar un acompañamiento a los estudiantes durante las jornadas, no ven el sentido formativo de registrar y discutir en grupo los datos recuperados de las prácticas, asumen un papel pasivo en las academias, regatean el tiempo efectivo de clase; en fin, son profesores que obstaculizan para que el trabajo académico en la ENSJ, tome definitivamente un sentido de colegiación.

Sin embargo a los datos todavía adversos, las acciones de los últimos seis años, en la ENSJ se orientaron en el marco de una cultura de colegiación, que difícilmente, los formadores críticos y comprometidos, dejarán atrás...

Bibliografía

- Gairín Sallán, Joaquín. (2008). *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. II Congreso sobre Dirección de Centros Docentes. I.C.E. Universidad de Deusto: España.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.
- PEFEN 1.0 (2005). *Documento informativo*. SEP. Subsecretaría de Educación Superior: México.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La Luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Aljibe: Archidona

Notas

¹Miguel A. Santos Guerra. (1997). La luz del Prisma. p. 109-110.

²En el capítulo IX titulado Colaboración y colegialidad artificial ¿Copa reconfortante o cáliz envenenado?

³Gairín...

⁴Gairín Sallán, Joaquín. Dirección Participativa y Evaluación de Centros. II Congreso sobre Dirección de Centros Docentes. I.C.E. Universidad de Deusto. España. pág. 97.

⁵PEFEN 1.0 Documento informativo. SEP. Subsecretaría de Educación Superior. 2005.

EL PROMEP COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES Y LA EVALUACIÓN DE SU DESEMPEÑO EN LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE

Ernesto Guerra García*, María Eugenia Meza Hernández** y Faustino Barreras Manzanares***

*Doctor en Enseñanza Superior. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Indígena de México UAIM y forma parte del SNI.
drguerragarcia@gmail.com

**Maestra en Educación Social. Facilitadora educativa de la UAIM
uaim_mmeza@yahoo.com

***Maestro en Administración, es profesor de asignatura base del Instituto Tecnológico de Los Mochis.
fbarreras54@hotmail.com

Recepción: 14 de Mayo de 2011

Aceptación: 6 de Junio de 2011

Resumen

El PROMEP ha sido utilizado en la UDeO como estrategia para la formación de docentes bajo el supuesto de que entre mayor sea el grado académico mejor será su desempeño. Al realizarse un estudio de las evaluaciones de los profesores de tiempo completo en la unidad Los Mochis, de 2002 a 2010, se encontró que contar con posgrado no es diferenciador en los resultados de las evaluaciones realizadas por los estudiantes. Es decir, que este programa ha apoyado a la formación de docentes en esta Institución, no se puede concluir que con los grados obtenidos, o tener perfil PROMEP, hayan mejorado su valoración estudiantil.

Introducción

El presente trabajo muestra los resultados de la investigación realizada en la Universidad de Occidente (UDEO) unidad Los Mochis cuyo objetivo fue determinar si el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), como estrategia de formación docente universitaria ha influido en la mejora de la evaluación de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) desde 2002 a 2010. Las preguntas básicas de la investigación se enuncian a continuación: ¿fueron mejor evaluados por los estudiantes los profesores que recibieron el beneficio del PROMEP para su formación? ¿Fue mejor la evaluación de los PTC en la medida en que el grado es mayor, en esta Institución?

Para tal efecto, se concentraron los resultados de las evaluaciones docentes realizadas en los años 2002, 2006 y 2010 y se clasificaron los según el grado académico obtenido en su formación de los profesores, en especial si contaban o no con perfil PROMEP.

El estudio fue de corte cualitativo y cuantitativo ya que además de la descripción del fenómeno se presentaron técnicas de estadística descriptiva y pruebas “t” para demostrar lo encontrado.

El PROMEP

La formación de los docentes en las Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido una preocupación continua que se ha manifestado en las políticas de educación superior en el México de las últimas décadas. Para ello, el gobierno federal ha elaborado una serie de programas orientados a impulsar su habilitación de acuerdo con un perfil específico de lo que supuestamente debe ser el profesor universitario.

Para ello, el PROMEP fue constituido y articulado en 1996 por un grupo de trabajo compuesto por representantes de la Asociación

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), de la Secretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), durante el sexenio del presidente Zedillo. El objetivo era y sigue siendo cambiar las habilidades, actitudes y funciones del docente universitario por el que se describe como el perfil deseable por el Sistema de Educación Superior. A través de este programa muchos docentes se han motivado a continuar sus estudios hasta lograr los grados académicos de maestría y de doctorado en búsqueda de ese perfil deseable (Zogaib, 2000).

Este programa surgió como una estrategia para motivar la formación docente universitaria, con la intención de aglutinar la política de Estado referida a la dotación de apoyos para que las IES contaran con mejores niveles de habilitación profesional de sus académicos (vertiente individual) y para regular las formas de trabajo académico, por medio de la creación de Cuerpos Académicos (CA) (vertiente colectiva), así como para generar reconocimientos a los perfiles deseables de los PTC.

El perfil deseable, para los académicos adscritos a universidades públicas estatales y afines, se refiere.

...al profesor universitario que posee una habilitación científica-tecnológica superior a la de los programas educativos que imparte, preferentemente cuenta con el grado de doctorado y además, realiza de forma equilibrada actividades de docencia, investigación aplicada o desarrollo tecnológico, tutorías y gestión académica (SEP, 2008, p. 46).

Este perfil se define de acuerdo con el propósito fundamental del PROMEP que es elevar la calidad de la educación superior con base en la premisa de equilibrar el desempeño de las tareas docentes; entre la docencia frente a grupo, la gestión académica, la generación y aplicación del conocimiento y las tutorías individualizadas, el

desarrollo de la docencia vinculada con la investigación, caracterizada por la transmisión del conocimiento, la actualización constante del profesorado y el trabajo académico colegiado, conformando el escenario deseable cuyo último fin es mejorar el nivel de la educación superior (Magaña, 2000).

Desde la perspectiva del PROMEP, si los profesores se habilitan en su disciplina, entonces realizarán mejor su función docente universitaria.

Formación docente universitaria

Dentro de la formación de profesores en educación superior, es posible distinguir diversos enfoques, los cuales subyacen en el diseño de los programas. Así, Chehaybar (2009:113) presenta cuatro perspectivas de formación:

- *Académica*, en la que el docente es concebido como un especialista que debe dominar los conocimientos producidos en una determinada área disciplinar del saber y cuya función es comunicarlos con claridad a los estudiantes.
- *Técnica*, en donde más que hablar de formación, se habla de un entrenamiento para la realización de la enseñanza como un trabajo sistematizado.
- *Práctica*, en la que se valora la experiencia del profesor y su capacidad de adaptarse a las circunstancias y características que plantea el espacio donde realiza su actividad.
- *Reflexión en la práctica para la reconstrucción social*, dentro de la que el docente se concibe como un agente reflexivo, crítico y transformador en y de su práctica docente y de su entorno social.
- De acuerdo con esto y analizando las premisas del PROMEP, su orientación efectiva es hacia la orientación académica

sin dejar de lado discursos que caen en mera retórica de las necesidades técnicas de la enseñanza, de la valoración de la práctica docente y de su influencia en la transformación social.

La evaluación del desempeño docente

Los resultados de una institución en términos académicos se relacionan en gran medida con el trabajo de los profesores. Por eso en los sistemas educativos latinoamericanos el desempeño docente es considerado como un factor determinante para el logro de la calidad educativa. Frecuentemente se cree que para lograr una mejora en este aspecto es necesario que existan evaluaciones periódicas, ya sea para motivar la formación docente –cualesquiera que fuere su orientación– o para que los directivos tomen las decisiones que juzguen pertinentes en los procesos educativos (Bermúdez y Mendoza, 2008: 228).

El tema de la evaluación está ligado a la preocupación cada vez más intensa de la certificación y acreditación de las IES y a demostrar de manera fehaciente la calidad educativa, aun cuando este último concepto sea considerado polisémico y pluridimensional (Rueda y Torquemada, 2008: 98).

De la vasta cantidad de definiciones, se encuentra que para Gimeno y Pérez (citados por Elizalde y otros, 2008: 114) la evaluación es:

...el proceso por medio del cual... se analizan y valoran sus características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

El problema del trabajo del docente radica en que por su multidimensionalidad y complejidad no sólo de su propia labor, sino de la

misma universidad a la que se encuentra adscrito, se hace difícil encontrar un sólo modelo global que ajuste perfectamente a todas las características involucradas en el campo específico del saber universitario (Acevedo y Olivares, 2010: 5).

Con respecto a la evaluación de la enseñanza, como se ha mencionado, aún no existe consenso sobre la forma idónea de evaluar la práctica docente, debido a que sus funciones cambian histórica y culturalmente según la diversidad de contextos y conforme al enfoque educativo adoptado, también existen otros problemas como: a) la falta de tradición, la imprecisión o la contradicción de sus propósitos (la discrepancia de los objetivos de los diferentes actores académicos) y b) la selección de los medios y mecanismos de realización y el conocimiento y uso de sus resultados (Rueda y Rodríguez, citados por Arbesú y Rueda, 2003: 58).

La evaluación del desempeño docente en México

En México, la evaluación docente inició a finales de los años sesenta y principios de los años setenta, en las IES privadas; sin embargo, su aplicación sistemática se presenta a partir de los años ochenta (Elizalde y otros, 2008: 114). Desde 1990 su uso se generalizó con la modernización de la educación (Rueda, 2008: 5).

La técnica más frecuentemente usada es la de los cuestionarios que asumen modelos educativos que pudieran basarse en utopías difíciles de alcanzar en una realidad concreta, basados en contextos ajenos que pudieran o no corresponder al tipo de enseñanza o a la filosofía educativa adoptada por la institución.

Es común que la realidad de los profesores y de los estudiantes pase desapercibida por los mismos diseñadores del instrumento, por esto esta forma de evaluar a la docencia es cada vez más criticada, lo que ha obligado a una búsqueda de nuevas formas de evaluación o, por lo menos, seguir empleando los cuestionarios pero con un

sentido crítico y continuar explorando otras posibilidades respecto a su uso (Arbesú y Rueda, 2003: 58).

A fin de cuentas, el cuestionario de opinión estudiantil es una de las técnicas más utilizadas para la evaluación docente (Acevedo y Olivares, 2010: 3) aun cuando:

La diversidad de formas para referirse a las dimensiones clave del desempeño docente, evidencian la falta de acuerdos sobre los aspectos importantes que la evaluación debe de identificar, y quizás también señalan la oportunidad de intercambiar opiniones localmente para que los profesores involucrados acuerden cuáles debieran ser estos. Lo anterior también puede significar la dificultad de emplear las mismas dimensiones para dar respuesta a la especificidad de la enseñanza de las distintas disciplinas, así como los obstáculos para adaptar la evaluación a diversas situaciones previstas para el aprendizaje, como aula, laboratorio, taller o prácticas de campo (Rueda, 2008: 7).

Con todas las dificultades mencionadas los resultados de los cuestionarios han servido de base para que los administradores educativos tomen las decisiones pertinentes considerando todas las posibles imprecisiones que pueden estar implícitas.

La evaluación docente en la Universidad de Occidente

La UdeO se inauguró el 24 de febrero de 1982 en Sinaloa. A más de 25 años cuenta ya con seis campus universitarios en Los Mochis, Guasave, Guamúchil, Culiacán, Mazatlán y El Fuerte y dos extensiones, una en Escuinapa y otra en el Rosario. Ofrece catorce programas educativos siete maestrías y dos doctorados (UDEO, 2010a).

Su misión es:

Educar y formar, con el compromiso en la excelencia académica, profesionales integrales y competentes, con alto sentido ético y responsabilidad social, capaces de enfrentar los retos actuales y futuros; docencia e investigación con pertinencia en la generación y aplicación del conocimiento científico, humanístico y tecnológico acorde con el desarrollo sustentable de Sinaloa, de México y del mundo; articular con el entorno la vinculación, la extensión de los servicios y la difusión de la cultura. Ante ello, la Universidad de Occidente contribuye al logro de una sociedad más justa, democrática, equitativa, en paz y respetuosa de su medio ambiente (UDEO, 2010b).

A la vez la Institución:

...se visualiza como una institución de educación superior pública estatal, consolidada, con pertinencia y calidad académica ampliamente reconocidas por su capacidad y alta competitividad, apoyadas en una innovación permanente, además de una gestión administrativa eficaz y eficiente, acorde con el proceso educativo en que los actores interactúan de manera participativa y cuyo beneficio recae en egresados integrales, responsables con su entorno y competentes internacionalmente (UDEO, 2010c).

En la unidad Los Mochis de la UDEO la evaluación docente se realizó en la primera década del siglo XXI en 3 ocasiones: en 2002, 2006 y en 2010. Cada una se realizó dentro de esquemas amplios en donde se incluyeron grados, cursos, tutorías y demás actividades de los profesores cuyos resultados finales se dejaron al criterio de los funcionarios académicos del primer nivel organizacional.

Sin embargo cada una de estas evaluaciones se acompañó de las evaluaciones que los estudiantes realizaron a los profesores en cada una de las asignaturas y que a final de cuentas son las que han dado una prueba más evidente de lo que fue el proceso.

La evaluación docente en la UdeO ha sido, a lo largo de los años, más intensiva en la interacción entre docentes y estudiantes en el salón de clase. Como menciona Careaga (2001: 34-71), si evaluar permite tomar conciencia del curso de procesos y resultados educativos con el fin de valorarlos, se hace evidente que no sólo se presentan problemas de índole técnica sino además se plantean problemas de índole ético. De esta forma las preguntas tales como ¿qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cómo informar los resultados? Tienen siempre respuestas diferentes.

Las autoridades educativas de la Institución, particularmente de la vicerrectoría académica se dieron a la tarea de proponer y posteriormente aplicar una metodología para la evaluación del personal docente en las diferentes unidades con el objetivo de conocer la situación y posteriormente tomar decisiones de manera discrecional sin afectar directamente a los profesores.

De esta forma se encontró que en la primera evaluación en 2002 se utilizó una metodología que comprendió los siguientes ítems a considerar por parte de los estudiantes: 1) asistencia, 2) puntualidad, 3) presentación del programa, 4) preparación de su clase con anticipación, 5) dominio del tema, 6) aclaración de dudas, 7) exigencia de la investigación, 7) importancia del razonamiento, 8) claridad en la explicación, 9) uso de metodologías adecuadas para impartir clase, 10) calificación de trabajos, exposición y exámenes, 11) justicia en la calificación, 12) presentación de estudio de casos, 13) aplicación de dinámicas, 14) utilización de acetatos, videos, etc., 15) cumplimiento de objetivos, 16) realización de prácticas y 17) organización de su clase.

El cuestionario correspondiente mostraba una tendencia de la teoría conductual del aprendizaje ya que incluía reactivos relacionados con el logro de los objetivos y el reforzamiento y la motivación para el aprendizaje. A la vez estaba orientado al control académico administrativo.

La segunda y tercera evaluación utilizaron la misma metodología concentrada en cinco aspectos básicos: 1) competencia docente, 2) actitud docente, 3) objetividad en la evaluación, 4) asiduidad y puntualidad y 5) sentido ético.

Al igual que la primera evaluación aun cuando con menos reactivos, la segunda y la tercera evaluación partió de la teoría conductual del aprendizaje y se orientó al control académico administrativo.

Resultados

Las calificaciones finales de los profesores en los diferentes años, 2002, 2006 y 2010, se concentraron en una base de datos para realizar un estudio comparativo entre ellas. En el primero se contrastaron las calificaciones que los PTC con grado de doctor y con grado de maestro obtuvieron; es decir entre aquellos que cumplían el perfil deseable y los que tenía el perfil mínimo aceptable según el PROMEP. Se encontró que estadísticamente no existe una diferencia significativa entre ambos grupos. La siguiente tabla 1 demuestra a través de una prueba "t" que las valoraciones de los profesores con grado de doctor en promedio no difieren de las de los docentes con grado de maestro.

Tabla 1. Prueba t para la diferencia de las medias de profesores con grado de doctor y con grado de maestro.

	GRADO DE DOCTOR	GRADO DE MAESTRO
Media	86.6	87.4
Varianza	61.4	71.9
Observaciones	21	30
Varianza agrupada	67.6	

Diferencia hipotética	0	
Grados de libertad	49	
Estadístico t	-0.3	
P(T <=t) una cola	0.4	
Valor crítico de t (una cola)	1.7	
P(T <=t) dos colas	0.7	
Valor crítico de t (dos colas)	2.0	

Fuente: Construcción de los autores.

Se puede notar en la tabla 1 que mientras que en la prueba el estadístico es de -0.3, el valor crítico es de 1.7, por lo que no se puede rechazar la hipótesis de que los promedios son iguales estadísticamente hablando. Sin embargo, le evidencia demuestra que desde un punto de vista determinístico (no estocástico) sorprendentemente los profesores con maestro presentan ligeramente una mayor valoración que los doctores.

De este resultado podemos plantear muchas teorías sobre las causas que originan este fenómeno, pero eso sería objeto de un estudio posterior y queda fuera del objetivo de este breve reporte de investigación.

Posteriormente se realizó la comparación entre los profesores sin perfil PROMEP y aquellos que cumplían con al menos el perfil mínimo aceptable y nuevamente los datos sorprenden, ya que estadísticamente no se puede demostrar que exista diferencia en los promedios. La tabla 2 muestra los resultados de la prueba t, con un estadístico de -0.91 mientras que se tiene un valor crítico de dos colas de 2.01, por lo que se acepta la hipótesis nula de que los promedios son iguales.

Tabla 2. Prueba t para los promedios de los maestros con y sin perfil PROMEP.

	Maestros con perfil PROMEP	Maestros sin perfil PROMEP
Media	87.4	89.5
Varianza	71.9	44.2
Observaciones	30	19
Varianza agrupada	61.3	
Diferencia hipotética	0	
Grados de libertad	47	
Estadístico t	-0.91	
P (T <=t) una cola	0.18	
Valor crítico de t (una cola)	1.68	
P (T <=t) dos colas	0.37	
Valor crítico de t (dos colas)	2.01	

Fuente: Construcción de los autores.

Nuevamente se observa que los profesores sin perfil PROMEP son ligeramente mejor evaluados que los que si cuentan al menos con el perfil mínimo aceptable.

Con estas evidencias no se puede demostrar que el PROMEP, o más específicamente, la obtención de grados académicos haya representado una mejora para los promedios de las evaluaciones de los P_{TC} de la UDEO en la década pasada.

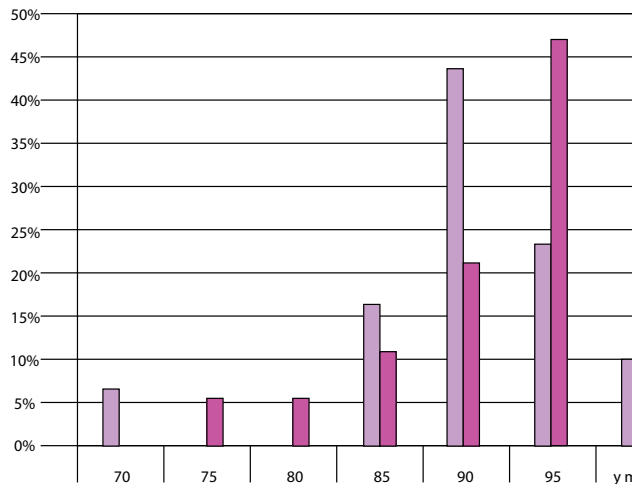
Un histograma comparado de las evaluaciones de ambos grupos se muestra en la figura 1 en la que se observa cómo es que son más los profesores sin perfil PROMEP que muestran evaluaciones de 95 y más.

Estos resultados hacen que una serie de interrogantes sean planteados: ¿será acaso que la deficiencia en el grado obligue a los docentes a presentar mejores evaluaciones? ¿Se presentará que

los docentes plenamente habilitados por PROMEP disminuyan su esfuerzo (se echen la cola al hombro) por tener una mejor imagen ante los estudiantes? ¿Será que al ampliar sus funciones el profesor con posgrado, como investigador, profesor y gestor, descuide eventualmente alguna de éstas? Por el momento estas preguntas no han sido respondidas para esta Institución.

Se puede argumentar también que en los procesos de evaluación hubo muchas deficiencias y que su aplicación careció de técnicas adecuadas; pero lo cierto es que de una forma u otra, todos los P_{TC} sufrieron procesos parecidos y los resultados son los que quedaron plasmados en los archivos históricos.

Figura 1. Histograma de las evaluaciones de los P_{TC} de la UDEO con y sin perfil PROMEP.



Fuente: Construcción de los autores.

A manera de conclusión

Se puede concluir que, para la UDEO unidad Los Mochis, en el promedio general los resultados de la evaluación de los maestros no difieren del de los doctores, es decir, el grado no es diferenciador. Es decir, no necesariamente entre mayor sea el grado mejor será la evaluación docente del profesor.

Con respecto a los docentes sin perfil PROMEP (que no han aplicado al programa) con grado de maestro se observa que su promedio, en términos generales, es similar estadísticamente hablando que el de los maestros con perfil. Pero en términos absolutos (no estadísticos) los datos crudos demuestran que el promedio de las evaluaciones de los docentes sin PROMEP en la UDEO ha sido mejor que los que sí cuentan con el perfil.

Con estas evidencias no se puede concluir fehacientemente que el PROMEP haya representado una buena estrategia para fomentar la formación docente universitaria ni para mejorar la evaluación docente para los PTC de la UDEO. Como menciona Canales:

No necesariamente la dedicación de tiempo completo o la obtención de un posgrado se traducen en una mejor actividad docente; pueden mejorar las condiciones laborales del personal, su carrera y tal vez su desempeño, pero eso no necesariamente implica un mejoramiento en la efectividad y la eficacia de la labor docente; la relación no es directa ni inexorable (Canales, 2008: 13).

Quizás el problema sea que el PROMEP tenga más bien una orientación academicista, en donde lo más importante ha sido hasta ahora la habilitación disciplinar de los docentes y se han descuidado las otras orientaciones que se antojan necesarias en la formación docente: la técnica para la enseñanza, la valoración de su práctica docente y la reflexión para la transformación social.

Bibliografía

- Acevedo Álvarez, R. y M. Olivares Miranda. (2010). Fiabilidad y validez en la educación docente universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1). 1-38.
- Arbesú García, M. I. y M. Rueda Beltrán. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, (036). 56-64.
- Bermúdez Jaimes, M. E. y A. M. Mendoza Páez. (2008). La evaluación docente en la pedagogía Montessori: propuesta de un instrumento. *Educación y Educadores*, 11 (001). 227-252.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, sin mes. 1-20.
- Chehaybar y E. Kuri. (2009). Docencia universitaria: demandas y retos. Intertexto con Anita Barabtarlo: ¿Hacia dónde va la docencia universitaria? *Reencuentro*, (56). 112-117.
- Elizalde Lora, L. *et al.* (2008). Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Reencuentro*, (53), 113-124.
- Magaña Echeverría, M. A. (2000). *Mejoramiento del desempeño docente en la universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos*. Tesis, Universidad de Colima: México.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 1-15.
- Rueda Beltrán, M. y A. D. Torquemada. (2008). Las concepciones sobre evaluación de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evolución del desempeño docente. *Reencuentro*, (53), 97-112.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado 2008, México: *Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 2008.

- UDEO. (2010a). *Historia*. Recuperado de <http://mochis.udo.mx/historia.htm>
- (2010b), *Misión*. Recuperado de <http://mochis.udo.mx/mision.htm>
- (2010c), *Visión*. Recuperado de <http://mochis.udo.mx/vision.htm>
- Zogaib Achcar, E. (2000). El programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP) y sus críticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIV (177-178), 135-157.

LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: HACIA UN CAMBIO CUALITATIVO

Alfonso Durán Hernández

Doctor en Ciencias de la Educación (Candidato). Director del Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno.
duranah@yahoo.com.mx

Recepción: 28 de Mayo de 2011
Aceptación: 18 de Junio de 2011

Resumen

Se establece un marco para explicar el desarrollo de las instituciones de formación y desarrollo profesional docente de los profesores de educación básica a partir del hilo conductor de la historicidad y la lucha por la hegemonía en la sociedad y dentro de las instituciones educativas. A partir de este marco se diagnostica someramente la situación de la Normales y los CAM en los últimos 15 años. Como resultado de lo anterior se plantea la necesidad de un cambio cualitativo de las instituciones y se propone un esbozo de modelo para ello además de una ruta para construirlo. La idea central gira alrededor de la construcción de una institución que vincule, a partir de espacios académicos comunes, de manera integral la formación y el desarrollo profesional de los profesionales de la educación.

El presente documento fue elaborado para participar como ponencia en el Foro “Hacia la Transformación de la Formación y Profesionalización de Docentes en el Estado de Jalisco”, llevado a cabo entre septiembre de 2009 y mayo de 2010; y tuvo como propósito contribuir a la transformación de las instituciones que conforman este subsistema: Escuela Normales, Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, Centros de Actualización del Magisterio, Centros de Maestros e Instituciones de Posgrado para profesionales de la educación. Se encuentra estructurado en dos apartados: 1.- Un marco para explicar el desarrollo de las instituciones de formación y desarrollo profesional docente de los profesores de educación básica y 2.- Hacia un cambio cualitativo.

En el primero de ellos se plantea que la historicidad y la lucha por “la hegemonía” son el hilo conductor para comprender el surgimiento y desarrollo de las instituciones. Es decir que estas son el producto de su tiempo y de la correlación de las fuerzas político-sociales que las han fundado y desarrollado.

A partir de esa idea inicial se aborda la segunda parte en la que primeramente se presenta un somero diagnóstico de los últimos 15 años de algunas instituciones. Como se verá sólo se abordan las Escuelas Normales y los Centros de Actualización del Magisterio y de estos sólo algunos momentos que consideramos fundamentales. Esto se podría explicar a partir de lo limitado del espacio y el tiempo para elaborar el documento. Sin embargo creo que cumple con el propósito de explicar, desde nuestro marco, el desarrollo de las instituciones de formación y desarrollo profesional docente para profesionales de la educación. Este apartado incluye propiamente la ponencia. En ella planteamos la necesidad de un cambio cualitativo de las instituciones y proponemos un esbozo de modelo además de una ruta para construirlo. La idea central, como se verá, gira alrededor de la construcción de una institución que vincule de manera integral y a partir de espacios académicos

comunes, la formación y el desarrollo profesional de los profesionales de la educación.

1.- Un marco para explicar el desarrollo de las instituciones de formación y desarrollo profesional docente de los profesores de educación básica.

Las instituciones de formación y desarrollo profesional docente en México son organismos creados para formar de manera especializada a los profesores de educación básica. Estas han evolucionado desde sus orígenes en el siglo XIX hasta los albores del siglo XXI adoptando diferentes modelos. Esta evolución ha tenido como hilo conductor la historicidad de las instituciones y el ser campo de lucha por la hegemonía¹ en la sociedad. Así pues para comprenderlas, explicarlas y transformarlas debemos seguir este hilo conductor.

En cada momento histórico se han diseñado determinadas estrategias educativas² que han sido las respuestas que el Estado y Sociedad han dado a la problemática educativa según la coyuntura económica y la correlación de fuerzas político-sociales de su momento. Así pues cada una de las líneas mencionadas tiene su propia manera de concebir la formación profesional y el papel que deben jugar los profesores en la vida nacional.

Como decíamos: Debemos tener presente que toda organización o modelo educativo son productos históricos, es decir son el resultado de las condiciones sociales, económicas y política de su tiempo. Surgen y se desarrollan impulsadas por determinadas fuerzas sociales, las cuales las modelan y concretan conforme a su visión social, ideología, valores, fines e intereses económicos y políticos específicos (Barnet 2001: 16-17). Así pues podemos decir que las instituciones educativas de las que hablamos, surgen de la sociedad de su tiempo y con ella evolucionan o involucionan en sus reformas y transformaciones.

En este sentido podemos decir que los sistemas educativos del pasado y del presente, han estado determinados por los intereses y correlación de fuerzas sociales y políticas de la sociedad en la cual se han concretado. Derivado de lo anterior, podemos afirmar que en las sociedades que hasta hoy han existido —ni aún en aquellas que se han proclamado socialistas o que han adoptado a la “equidad” como principio de política educativa— nunca la educación ha sido igual y de la misma calidad para las distintas clases y grupos sociales. Así tenemos que las clases dirigentes que “hegemonizan” (Giroux 1984) —por el liderazgo intelectual y moral y mediante el uso de las estructuras coercitivas de estado— la vida de la sociedad reciben una educación que los capacita para continuar ocupando un papel rector; mientras que las clases subordinadas solo obtienen, en primera instancia, aquella que la clase hegemónica les quiere asignar, misma que cumple la función de reproducir el “statu quo”. Y decimos que en “primera instancia”, porque la educación puede jugar un doble papel: Por un lado ser instrumento de control ideológico y reproductor de las condiciones existentes y, por otro, alternativa de desarrollo intelectual, social y económico: por el conocimiento y la capacitación profesional y laboral es posible pasar de la enajenación a la conciencia.

Es el Estado —campo donde las clases dominantes justifican, mantienen y logran el consenso de las clases subordinadas— (Giroux, *ídem*) quien mediante la política educativa (valores, fines, propósitos, marco jurídico, currícula, asignación de recursos, proyectos educativos, etc.) concreta de manera “natural” los diferentes tipos y calidades de la educación que se llevan a cabo en una realidad determinada. Así tenemos que el hijo de un asalariado jalisciense de nuestro tiempo ve, por el efecto de la internalización de determinada visión de la sociedad, como algo intrínseco a su realidad el hecho de que la familia de quienes detentan el poder económico y político acuda a una sofisticada universidad privada

norteamericana, mientras él asiste a una mediocre y desfasada institución superior provinciana; o el que una madre de familia de una minúscula población rural mexicana considere como algo “normal” que sus hijos sean atendidos en su educación primaria por un instructor comunitario, sin la preparación profesional adecuada, dentro de una choza sin ningún servicio sanitario, mientras que en la cabecera municipal existe, para determinadas personas que pueden pagarla, una escuela en la que además del currículum general se imparten clases de idiomas, música e informática.

Son el Estado y los intelectuales a su servicio —legisladores, cuerpos técnicos, investigadores, etc.— quienes diseñan y construyen un modelo educativo determinado³. Es decir erigen un paradigma social considerado valioso y necesario para consolidar su hegemonía.

Sin embargo, la “hegemonía” de una clase social no se logra de una vez y para siempre sino que está en un constante proceso de consolidación y de crisis. En este sentido podemos decir que al interior de la sociedad existen tres tendencias: la primera quiere conservarla, la segunda reformarla y la tercera transformarla. Las dos primeras son facetas del estado de cosas existentes y la tercera aspira a erigir un nuevo orden, es decir construir el predominio de otra clase o estrato social.

Al interior de un sistema educativo concreto, esta dinámica de construcción, reconstrucción, reforma, transformación, se manifiesta en la lucha de los grupos de la sociedad política y, marginalmente, de la sociedad civil, por determinar el modelo educativo⁴.

Las instituciones de desarrollo profesional docente aparecen en nuestra historia y sociedad con una doble función: Por un lado son producto de este sistema y por otro, fuente de su legitimidad. Así tenemos que aún en una situación en la que el aparato estatal tiene los consensos mayoritarios y fundamentales de las fuerzas sociales, es preciso conservar y fomentar las fuentes de esta le-

gitimidad: servicios educativos, pertinentes, eficaces, eficientes y equitativos.

La legitimidad de la que hablamos como decimos, no se conquista de una vez y para siempre si no que es preciso construirla y reconstruirla cada día mediante procesos continuos y sistemáticos de beneficio social y de internalización en la conciencia de la sociedad de la justeza de los propósitos y acciones de estas instituciones estatales y de los hombres y mujeres responsables de su conducción:

“La autoridad tiene principalmente que convencer a los dominados de que quienes ostentan el poder tienen derecho a ejercerlo, y por lo tanto aquella no significa mas que la legitimación del propio poder. Dado que la creencia en la legitimidad por parte de los dominados es la base mas importante para la permanencia del dominio, la legitimidad parece obligar a hacer visible la legalidad de su poder a todos los que ostentan el dominio, sea cual fuere el origen de dicho poder” (Rader 2006: 61).

En este sentido los profesores, producto y a la vez parte de este sistema educativo participan como profesionales al servicio del “statu quo” (conservando o reformando el sistema) o como educadores que desean transformarlo. Cuando el Estado encuentra una razón de ser históricamente necesaria —ya sea conservadora o transformadora— los educadores son una cadena de transmisión —junto con los medios masivos de comunicación— mediante el cual se construye o decostruye el consenso de las clases sociales alrededor de un proyecto de nación y/o un tipo de educación.

La educación pública mexicana contemporánea ha sido, a través de sus diferentes proyectos educativos, fuente de justicia social y de legitimidad del Estado. Los principios fundamentales de ésta (gratuita, laica, científica, igualitaria, solidaria y democrática) han contribuido, en cierta medida, a construir un país menos injusto y desigual.

2.- Hacia un cambio cualitativo

Hoy se abre, en Jalisco, una nueva coyuntura, como en 1984, 1997 y 2003, para reformar o transformar las instituciones de formación y desarrollo profesional docente de Jalisco, fundamentalmente las escuelas Normales. Esta coyuntura se encuentra marcada por los signos de los tiempos: se ha dicho que es un lugar común expresar que el futuro ya alcanzó a las sociedades del siglo XXI. La profundización de la internacionalización de la economía, el aumento exponencial de la emigración de los países subdesarrollados hacia las metrópolis, la penetración mundial de los “mass media” y de la industria cultural, las guerras neocoloniales, disfrazadas de lucha contra el terrorismo y el uso masivo de la Internet y demás tecnologías de la información y la comunicación son los rasgos característicos de este porvenir que ya se encuentra entre nosotros. Estos signos se nos presentan en nuestra realidad educativa y social de la siguiente manera:

1. Un contexto nacional e internacional en el que están presentes las nuevas realidades de la vida social, cultural, económica y educativa de la posmodernidad. En el ámbito cultural este proceso de globalización tiene varias vertientes que contribuyen a configurar la educación de la posmodernidad: la internet, la educación en ambientes virtuales y los programas educativos por competencias.
2. Una crisis económica, nacional e internacional que ha devastado, como sólo sucedió en los años 20 y 30, el aparato productivo y el nivel de vida de nuestra sociedad.
3. Una profunda deslegitimación de las instituciones estatales mexicanas, derivadas de una gestión gubernamental ineficaz, ineficiente y de espaldas a los intereses mayoritarios de la sociedad.

4. Las reformas curriculares de la educación básica y media superior, para adoptar el enfoque basado en competencias.

Esta coyuntura para renovar las instituciones de la que hablamos, en mi opinión, debe ser comprendida como un propósito de refuncionalizarlas; aunque estamos convencidos que lo deseable, aunque no posible por la naturaleza del sistema educativo y la correlación de las fuerzas políticas que lo determinan, sería transformarlas: revolucionarlas. Sin embargo dentro de este marco refuncionalista consideramos posible introducir elementos estructurales y funcionales en las instituciones que permitan su mejora. Partimos del principio de que es posible reformar las instituciones a partir de una recomposición y reordenamiento de las prácticas/acciones, lenguajes/discursos y organizaciones sociales (Kemmis, 1992) de los actores fundamentales y secundarios de los procesos institucionales: usuarios del servicio, académicos, directivos, autoridades, representación sindical, personal administrativo, etcétera. Paralelamente se deben introducir nuevos componentes humanos —fundamentalmente personal académico y directivo— con una visión y competencias adecuadas para impulsar el cambio y la renovación.

Para impulsar esta reforma es preciso que las instancias político/administrativas tomen determinaciones y las desarrollen reconociendo con voluntad política y honradez intelectual los avances y retrocesos logrados y los factores que inciden en ellos.

Los diagnósticos realizados por la Secretaría de Educación Pública (cfr. SEP 2003) en relación al funcionamiento de las Instituciones de Formación y Desarrollo Profesional Docente (IFDP) y los resultados de la “Consulta para la Formación y Desarrollo Profesional Docente” llevada a cabo en Jalisco en 2003 (cfr. Ponce 2004), evidencian el agotamiento de los modelos de organización académica e institucional existentes.

Ejemplo de esto serían los diagnósticos hechos a las Normales y a los Centros de Actualización del Magisterio en los últimos 15 años: así tenemos que en 1996-1997 la SEP decía de las Normales lo siguiente, respecto a la aplicación del Plan de Estudios 1984 y a la implantación del nivel licenciatura para los estudios normalistas (SEP, 1997: 17-20).

- Que la mayoría de las escuelas normales no tenían experiencia ni recursos humanos y materiales adecuados para realizar las funciones sustantivas de investigación y difusión de la cultura que con la reforma y conforme el modelo universitario le habían sido incorporadas.
- Con la operación del modelo universitario, se subvaloró el ejercicio de la docencia —que era la tarea central de las escuelas normales— al considerar a la investigación como una tarea de mayor prestigio.
- A los profesores se les asignó la responsabilidad de nuevas asignaturas que frecuentemente no correspondía a su especialidad. A pesar de esto no se implementaron suficientes acciones de capacitación y actualización.
- La mayoría de las escuelas normales no contaban con bibliografía actualizada y materiales básicos para el apoyo de los programas de estudio.
- La mayoría de las instituciones no contaba con los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes. Esto generó la imposibilidad de desarrollar actividades del plan de estudio, el abandono y deterioro de muchas instituciones.
- Debilitamiento del cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

Como consecuencia de lo anterior fue que en 1997 dio inicio al “Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales” (PTFA), que comprendía cuatro líneas de acción:

- 1.- Transformación curricular.
- 2.- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales.
- 3.- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y regulación del trabajo académico.
- 4.- Mejoramiento de la planta física del equipamiento de las Escuelas Normales (SEP, 1997: 21-26).

Siete años después de estarse desarrollando el PTFA, se hace un nuevo diagnóstico:

Se encuentran algunos problemas, ubicados en la forma de enseñanza de los profesores de las escuelas normales que no favorecen el perfil de egreso: existe poca diversificación de los recursos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza; no se aprovecha plenamente el carácter formativo de los procesos de evaluación y poco se recupera sus resultados para mejorar las prácticas de enseñanza; aun falta pleno dominio de los profesores normalistas sobre los contenidos y los enfoques de los nuevos programas (SEP: 2003:18).

Igualmente “...la falta de orientación de los profesores normalistas a sus estudiantes, durante sus practicas y para el análisis y reflexión de sus experiencias, repercute en un bajo aprovechamiento de la formación que pueden obtener en los planteles de educación básica” (SEP 2003:18).

En síntesis en muchas escuelas normales persisten estructuras y prácticas que no propician el aprendizaje de los alumnos:

“Estructuras organizativas rígidas y normatividad del desempeño laboral e institucional que no se corresponden con el desarrollo de las actividades académicas derivadas de los nuevos planes de estudio; formadores de docentes sin el perfil profesional requerido; uso poco racional del tiempo escolar (actividades extracurriculares con nulo impacto en la profesionalización de los profesores y en la formación de los futuros maestros, así como suspensión injustificada de labores); incipiente cultura de la plantación, la evaluación y el trabajo colegiado; personal directivo sin la preparación y estabilidad laboral para conducir procesos de mejoramiento permanente de su institución; conflictos magisteriales y estudiantiles que afectan la vida de las escuelas” (SEP, 2003:20).

Veamos la situación de las instituciones en ambos períodos evaluados:

Diagnóstico realizado en 1996-1997	Diagnóstico realizado en 2002-2003
Escuela Normales sin experiencia ni recursos humanos para llevar a cabo las funciones sustantivas de investigación y difusión de la cultura.	Escuelas normales con estructuras organizativas rígidas y normatividad del desempeño laboral que se corresponden con el desarrollo de las actividades académicas derivadas de los planes de estudio.
A los profesores se les asignó la impartición de asignaturas que frecuentemente no correspondían a su especialidad.	Formadores de Docentes sin el perfil profesional requerido para orientar a sus estudiantes para el análisis y reflexión de sus experiencias.
Mayoría de Instituciones sin recursos técnicos, materiales y financieros suficientes y por consiguiente la imposibilidad de desarrollar actividades del plan de estudios.	Actividades extracurriculares con nulo impacto en la profesionalización de profesores y en la formación de los futuros maestros.
Abandono y deterioro de muchas instituciones.	Incipiente cultura de la planeación, la evaluación y el trabajo colegiado.

	Personal Directivo sin preparación y estabilidad laboral para conducir procesos de mejoramiento, permitiendo conflictos magisteriales y estudiantiles.
--	--

En relación a estas instituciones podríamos plantear lo que dice Rubén Zatarain al referirse a la Escuela Normal Rural de Atequiza: (Zatarain, 2003: 73).

“A lo largo de tantos años de existencia, la normal presenta síntomas de envejecimiento de algunos procesos y de necesidad de renovación y de recuperación de la dimensión axioteleológica que caracterizó a aquel lejano equipo fundador y que con el tiempo se ha debilitado, con la correspondiente pérdida de identidad institucional... Se requiere ahora de una impostergable reflexión pedagógica y de un proyecto serio de refundación institucional. Ni las reformas curriculares que se han vivido ni la incorporación de la educación normal al ámbito de la educación superior han constituido el hito histórico que le dé impulso vital al normalismo rural... Sin renunciar a una visión contemplativa de la historia de bronce pero sin quedarse ahí, la Normal Rural tendrá que reconstruir su quehacer realizando una síntesis dialéctica de sus valores históricos heredados y de los retos que impone la demanda social contemporánea, que le exige formar educadores con un perfil de egreso diversificado en competencias, conocimientos, valores, actitudes y habilidades para la docencia en comunidades rurales”.

En relación a los Centros de Actualización del Magisterio, podemos decir lo siguiente:

En el mes de febrero de 2003 la Secretaría de Educación Pública (SEP) presenta un diagnóstico (SEP, 2003: 59-63) en el que señala que en esa coyuntura, es decir en el sexenio 2000-2006, los Centros de Actualización del Magisterio del país no habían “...logrado determinar con claridad el rol que deben desempeñar”. Este

diagnóstico siguió señalando que los CAM habían disminuido su presencia en las actividades de actualización que históricamente venían realizando debido a la puesta en operación del Programa Nacional de Actualización Permanente y a "...la falta de estrategias de vinculación interinstitucional, a las deficientes condiciones académicas de algunos de estos centros y a la negativa de sus maestros a participar". Decía la SEP:

"La realidad en que la mayoría de los CAM no cuentan con las condiciones básicas de organización y funcionamiento para ofrecer con calidad servicios de formación inicial y continua de profesores; a la fecha sus características son: profesores sin el perfil profesional requerido; prácticas educativas que no favorecen un ambiente institucional de aprendizaje: un modelo de organización universitario que no corresponde con sus funciones y capacidad de respuesta, falta de instalaciones adecuadas... insuficiencia presupuestal para gastos de operación" (SEP, 2003: 61).

No obstante esta visión pesimista de las instituciones, la Secretaría de Educación Pública no sacó las conclusiones debidas de las razones de esta realidad y no elaboró una política nacional para de manera pertinente y adecuada subsanar las deficiencias señaladas e incluir a los CAM, dentro de las corrientes centrales de la Actualización del Magisterio, mismas que han seguido circulando a través del ProNap-Dirección General de Formación Continua-Centros de Maestros. En este último aspecto debemos señalar que desde 1997 el CAM Lagos de Moreno ha coordinado sus actividades con el Centro de Maestros 1408 y en el presente año los CAM de Guadalajara y Ciudad Guzmán se encuentran en este proceso.

En nuestra opinión, la problemática fundamental de estas instituciones en el estado de Jalisco circula por las siguientes vertientes:

- La ausencia de una política explícita, pertinente, coherente y éticamente válida para las instituciones.

- Derivado de lo anterior, la falta de presupuesto para realizar las actividades a la que por ley están obligados los CAM como instituciones de educación superior.
- La minúscula y balcanizada planta académica de las instituciones y la ausencia de un proyecto institucional de desarrollo profesional para ella.
- Derivado de lo anterior, el no funcionamiento, en los hechos, como instituciones de educación superior.

Como resultado de estos diagnósticos, es de vital importancia modificar modelos institucionales y académicos que por útiles que hayan sido en el pasado, ya no son las herramientas pertinentes para desarrollar IFDP que contribuyan a la construcción de un sistema educativo pertinente, eficaz, eficiente y éticamente válido, para construir un país mas justo y generoso.

El cambio de modelo por el que pugnamos —mismo que ya hemos presentado en otros foros— (Durán 2004), en nuestra opinión, gira básicamente alrededor de dos ejes: La instauración de Centros Pedagógicos Regionales y la modificación de los marcos jurídico institucionales.

1.- La instauración de Centros Pedagógicos Regionales donde se atiende integralmente la formación y desarrollo profesional de los Profesores de Educación Básica. Esto significa el establecimiento en una sola unidad académica y administrativa de los servicios que hoy prestan las Escuelas Normales, las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, los Centros de Actualización del Magisterio, los Centros de Maestros y los programas e instituciones de Postgrado. Consideramos que el nuevo modelo que debe surgir de esta integración habrá de superar los estancos en los que se han desenvuelto históricamente los componentes del desarrollo profesional de los educadores mexicanos. Es proverbial, por ejemplo, la

desvinculación de las Escuelas Normales con la Universidad Pedagógica Nacional y de ésta y aquellas con los Centros de Maestros y los Centros de Actualización del Magisterio.

La nueva institución de la que hablamos deberá desarrollar un modelo académico en el que se contemple, en su estructura, fundamentos, enfoques y contenidos, las siguientes características:

- Desde el diseño curricular y administrativo de la oferta académica —Licenciaturas, Maestrías, Doctorados, Diplomados, Cursos de Actualización, etc.— determinar la vinculación en un espacio académico común de la docencia, la investigación y la extensión y difusión de la cultura. Debemos comprender al espacio académico común, no como un campo físico, sino como un área de desarrollo de los conocimientos, saberes, habilidades, capacidades, destrezas y valores éticos y estéticos contenidos en los currícula. Este espacio debe contemplar, entre otras cosas, una vida académica común e interactuante para el profesorado y alumnos de los diversos servicios académicos y la circulación de proyectos, conocimientos y materiales educativos entre los usuarios de las diversas ofertas de desarrollo profesional.
- Un enfoque en el tratamiento de los contenidos educativos centrado en el desarrollo de competencia para mejorar y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas concretos de la vida profesional.
- La globalización de la profesión de educador y de la demanda laboral.
- Los modelos educativos en ambientes virtuales y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La enseñanza-aprendizaje de los idiomas del mundo global: inglés, chino, francés.

- Una vinculación estrecha con las necesidades —inmediatas, coyunturales, estratégicas, mediatas e históricas— del Sistema Educativo y de la Sociedad. Como sabemos esta aspiración ha estado presente en la conformación de todos los modelos educativos, aunque no siempre se ha llevado a la realidad con éxito.

Entendemos al proceso de conformación de este nuevo subsistema de desarrollo profesional como un “continuum” en evolución que tiene por meta conducir las funciones que han venido desarrollando las instituciones hacia un cambio cualitativo que transforme la racionalidad y los valores sobre los que fueron construidos.

Sin embargo por las diferencias académicas, históricas, jurídicas y laborales de las instituciones conformadoras del subsistema, debemos elaborar una ruta que nos permita conducir su transformación cualitativa de manera exitosa. Esta ruta debe llevarse a cabo por fases, mismas que, a grandes rasgos, serían las siguientes:

Primera Fase.- Conformación de un equipo técnico jurídico-político que tenga por objetivo diseñar y consensar —a partir de los lineamientos generales antes indicados— el nuevo modelo de las instituciones formadoras de docentes. Los aspectos que se deben considerar para esto son los siguientes:

- Diseño curricular integral de los nuevos servicios de desarrollo profesional. Este aspecto reviste una especial complejidad, por no ser facultad de las entidades federativas la elaboración de Planes y Programas de Estudio y por estar insertos dentro de un sistema nacional de formación y desarrollo profesional docente. Sin embargo considero factible y viable, aunque no fácil, llevarlo a cabo.

- Elaboración de lineamientos jurídicos para el establecimiento y registro de la nueva institución.
- Construcción y consenso de las condiciones laborales del personal académico, administrativo y apoyo.
- Construcción de lineamientos para el funcionamiento renovado de la vida académica.

Segunda Fase.- La implantación del modelo debe transitar por la formación de dos tipos de coordinaciones. Una a nivel estatal y otra a nivel interinstitucional. La función de la primera sería determinar y vincular a las instituciones que, en vías de fusión, deban realizar las acciones conjuntas para implantar el nuevo modelo académico. La segunda se encargaría de operativizar las acciones de coordinación. En esta etapa, de cierta manera, deberá conservarse la autonomía de cada una de las instituciones. Hacemos énfasis en que las coordinaciones, estatal e interinstitucional, deben ser efectivas y conducir a las instituciones fusionantes al trabajo coordinado, evitando caer, otra, vez, en servicios desarticulados y/o traslapados. El éxito de esta etapa está condicionado a que se avance sustancialmente en la construcción de los espacios comunes de desarrollo académico.

Tercera Fase.- La siguiente etapa consistiría en la existencia plena de una institución donde se atiende de manera integral y continua el desarrollo profesional de los maestros. Las características del nuevo modelo conlleva la implantación de los currícula articulados de los diversos servicios de desarrollo profesional y del establecimiento de condiciones laborales y lineamientos académicos acordes al nuevo modelo.

El beneficio de esta integración sería de índole académica y administrativa. Esta acción nos permitiría superar, como hemos dicho anteriormente, la balcanización de recursos —humanos, financie-

ros y materiales— y proyector académicos dirigidos a la formación de educadores y al desarrollo profesional de los profesores en servicio. En el aspecto académico, tendríamos los siguientes aspectos de mejora:

- La retroalimentación que se establecería entre el personal académico y usuarios de los diferentes componentes —formación, actualización, capacitación y superación— mediante acciones comunes de Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura.
- La participación del profesorado en los diferentes componentes de la formación y mejoramiento profesional del magisterio permitiría, como hemos dicho, la dinamización del desempeño académico, al establecer un intercambio de conocimientos, saberes y prácticas educativas que no siempre son accesibles a los profesores, cuando solamente trabajan en rubros específicos del desarrollo profesional de los educadores.

Debemos hacer énfasis en que no se trata simplemente de que los diferentes proyectos educativos comparten un área física común, sino que desde una acción integral los diferentes elementos de la formación y desarrollo profesional docente se potencien con la participación conjunta de académicos y alumnos en el desarrollo de las áreas sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura. Como nos damos cuenta la preservación —o implantación real en su caso— de las características y funciones de instituciones de educación superior es fundamental.

Igualmente lo es, el respeto a las condiciones laborales de los trabajadores de las instituciones. No será posible, política ni moralmente, construir el nuevo modelo académico, mermando o negando, de jure o de facto, los derechos de los trabajadores de la educación.

2.- La modificación de los marcos jurídico institucionales. Como es evidente, el proceso anteriormente mencionado, conlleva las modificaciones jurídicas de las instituciones y las transformaciones laborales pertinentes. En estos aspectos se deben considerar los siguientes puntos:

- Una nueva estructura Jurídica de las instituciones.
- Una normatividad laboral acorde al modelo emergente.
- Proyectos académicos integrales que de manera horizontal abarquen todos los componentes del desarrollo profesional docente.

Bibliografía

- Barnett, R. (2001). *Los Límites de la Competencia*. Gedisa: Barcelona.
- Cárdenas Vasquez, L. (1984). Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos (Síntesis Documental). En *CONALTE*, Cuadernos núm. 8. CONALTE: México.
- Curiel, M. E. (1988). Las Grandes Estrategias Educativas de México. En *FCE*, "México: 75 Años de Revolución". FCE: México.
- Durán Hernández, A. (2004). "Las Reformas Curriculares en Educación Normal o a la Tarea de Sísifo". *Educación* núm. 31, Tercera época, 25-36.
- Esteve, J. M. (2003). *La Tercera Revolución Educativa*. Paidós: <http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/handle/20050101/872> (Recuperado 22/10/2009, de Biblioteca Udgvirtual).
- Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la Nueva Sociología*. *Cdrnos Políticos* núm. 44. Era: México.
- Gramsci, Antonio. (1978). "El Concepto de hegemonía en Gramsci". México Ediciones de Cultura Popular: <http://es.wikipedia.org/wiki/Hegemon%C3%ADa> (20/10/2009).

- Kemmis, S. y R. McTaggart. (1992). *Cómo Planificar la Investigación Acción*. Laertes: Barcelona.
- Ponce Grima, V. (2004). *El sistema de formación de los educadores en Jalisco. Problemas y necesidades para su desarrollo*. En SEJ. <http://educacion.jalisco.gob.mx/dependen/difusion/docu/formacion/el%20sistema%20de%20formacion%20de%20los%20educadores.pdf> (Recuperado 26/10/2009).
- Rader, O. B. (2006). *Tumba y Poder: el Culto Político a los Muertos desde Alejandro hasta Lenin*. Ediciones Siruela: Madrid.
- SEP. (2003). *Hacia una Política Integral para la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros en Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública: México.
- (1987). *Plan de Estudios: Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública: México.
- Vizcaíno López, Karina. ¿Qué es la Sociedad Civil? En *Revista Jurídica*. <http://www.unla.edu.mx/iusunla21/opinion/La%20SOCIEDAD%20CIVIL.htm> (23/10/09).
- Zatarain Mendoza, Rubén. (2004). “66 años de Normalismo Rural en Jalisco: Oportunidad de repensar un proyecto institucional”. En *Educación* núm. 31, Tercera Época. 67-76.

Notas

¹Entendemos como “hegemonía” el concepto gramsciano de “La dominación y mantenimiento de poder que ejerce una persona o un grupo en clave de persuasión a uno(s) minoritario(s), imponiendo sus propios valores, creencias e ideologías que configuran y sostienen el sistema mayoritario, consiguiendo así un estado de homogeneidad en el pensamiento y acción como también una restricción de las producciones y publicaciones culturales” Gramsci (1978).

²Conceptualizamos a la “estrategia educativa” como “la conjunción de finalidades políticas y sociales que se propone un Estado ante determinadas necesidades, así como las acciones tendientes para llevarlos a cabo” (Curiel 1988: 3-4). Así pues la estrategia es una gran línea de acción racionalmente concebida, planeada y llevada a la práctica.

³Llamamos “Modelo Educativo” “...a esas concepciones globales de los fines de la educación conformado por un conjunto de creencias, conocimientos valores, actitudes e ideas generales, sociales y políticas a partir de las cuales se orienta la acción educativa” (Esteve 2003: 123).

⁴Entendemos por sociedad civil según el concepto de Diamond: “El reino de la vida social organizada de forma voluntaria, autogeneradora, apoyada por sí misma, autónoma del Estado, cohesionada por un orden legal o un conjunto de reglas compartidas. Es diferente a la “sociedad” en general, puesto que involucra ciudadanos que actúan colectivamente en la esfera pública para expresar sus intereses, pasiones e ideas, intercambio de información, alcanzar metas comunes, realizar demandas al Estado, responsabilizar a los empleados oficiales... excluye ...realizar esfuerzos políticos para controlar el Estado.” Larry, Diamond. “Towards Democratic Consolidation” en *Journal of Democracy*, No. 3, Julio, 1994 en Vizcaíno (2009).

En contraposición encontramos a la sociedad política la cual es concebida como “...a los aparatos estatales de administración, a las leyes y a otras instituciones coercitivas cuya función primordial se basa en la lógica de la fuerza y la represión” (Giroux 1985: 51). Aunque Giroux también llama “Sociedad civil a “.. las instituciones públicas y privadas que utilizan significados, símbolos e ideas con el fin de universalizar las ideologías de las clases dominantes y –al mismo tiempo– formar y limitar el discurso y las prácticas de la oposición” (Giroux, ídem). En el presente trabajo a estos dos últimos conceptos lo llamaremos sociedad política.



LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA REALIDAD QUE SE CONOCE DÍA A DÍA

Diana Vidrio Martín

Alumna del 6º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Escuela Normal para Educadoras de Arandas (ENEA).
vidrio_diana@hotmail.com

Recepción: 28 de Mayo de 2011
Aceptación: 18 de Junio de 2011

Resumen

El ingreso a la escuela normal por parte de las estudiantes está cargado de amplias expectativas y percepciones sobre la tarea docente, sin embargo, las experiencias de práctica y los contenidos abordados por las diferentes asignaturas, hacen que día a día se conozcan y consideren aspectos relevantes en la cotidianidad del trabajo áulico: la atención a la diversidad, la buena comunicación con los infantes, la capacidad de control y organización de la educadora, la relación con los padres de la familia y la multiplicidad de comisiones desempeñadas por los docentes, son tan sólo una parte de la compleja labor de ser maestro.

Ser conscientes de las dimensiones que se deben cubrir dentro de la profesión, nos ayudará a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece en el grupo, con el fin de mejorar y cubrir el perfil que la sociedad requiere y plantea de nosotros, pues debemos evolucionar al mismo tiempo que ésta lo hace.

Todos somos diferentes, tenemos percepciones distintas de la realidad y visiones específicas acerca de una actividad y, el trabajo docente no es la excepción, especialmente en lo que se refiere a la educación preescolar. Algunos pueden concebirla como algo muy sencillo al decir que sólo se trata de “cuidar” niños; sin embargo, es necesario estar dentro de un salón de clases para comprender la complejidad de la labor.

Cuando tuve la oportunidad de ingresar a la ENEA nos pidieron escribir cómo imaginábamos lo que sería nuestra futura profesión, yo hice referencia exclusiva a impartir conocimientos y elaborar manualidades: eran los únicos aspectos que erradamente conocía y me preocupaban en el momento.

Sin embargo, el trabajo llevado a cabo desde las asignaturas y las experiencias de práctica en los jardines de niños, permitieron que cambiara poco a poco mi forma de pensar, en especial a partir del tercer semestre de la licenciatura, donde tuve la oportunidad de estar como responsable del grupo casi toda la jornada escolar.

Las expectativas que me hice sobre cómo sería mi desempeño dentro del aula fueron realmente utópicas: los niños me harían caso y responderían a las actividades de forma positiva... me ganarían su cariño, confianza y respeto rápida y sencillamente... todo saldría de acuerdo al plan... tendría el apoyo incondicional de la educadora del grupo. Sería una práctica perfecta, alentadora, sino fuese porque en la labor educativa nada es completamente previsible y siempre se aprenden cosas nuevas.

Obviamente me enfrenté a dificultades diversas que en ocasiones me causaron inseguridad, desesperación o estrés, pero que a su vez me hicieron crecer y no precisamente de tamaño, sino al darme cuenta de lo que hacía mal para transformarlo y de lo que hacía bien para mejorarlo; hablo entonces de un crecimiento en el desarrollo de competencias profesionales. Estas problemáticas

ahora tienen nombre, apellido y éstas son: control y organización, comunicación y atención a la diversidad.

Cayendo de las nubes...

Como ya lo mencioné con anterioridad, una de las principales dificultades enfrentadas durante el trabajo áulico fue lo referente al control y la organización del grupo. Cuando uno diseña las actividades las imaginamos tan ideales y perfectas que en la aplicación esperamos sucedan exactamente igual, sin embargo, cuando ponemos los pies en la tierra vemos un mundo muy diferente. Hay demasiados factores que intervienen y para los que no estamos preparados en el momento: el desinterés de los infantes, los distractores externos, las características del grupo, entre otros.

Precisamente durante la primera jornada de observación y práctica del tercer semestre de la licenciatura, intenté leer un cuento al grupo para iniciar una de las actividades, el espacio elegido fue el área de biblioteca donde abundaban libros y objetos llamativos que los niños ya conocían:

Les pedí pusieran atención al cuento y comencé a leerlo utilizando diferentes voces, la mayoría de los niños estuvieron dispersos (jugando, platicando o revisando otros cuentos) y la educadora los callaba constantemente, cuando grité como parte de la narración, todos voltearon a verme y abrieron los ojos, después continuaron con lo que estaban haciendo (Diario 8 de octubre del 2009).

Durante todo el tiempo se siguió manifestando la misma situación, los infantes se mostraron totalmente desinteresados a mi propuesta y, aunque podrían influir factores que obstaculizaron su desarrollo eficaz como el espacio, el estado de ánimo de los niños, mi tono de voz o el horario, la verdad es que esto me provocó un poco de

ansiedad e inseguridad impidiendo que implementará alguna otra estrategia para llamar la atención del grupo.

Se dice que “gran parte de la capacidad de controlar una clase radica en la confianza en que la voz y gestos de uno harán que los niños se comporten como se desea. El problema es que es muy difícil tener confianza cuando no se sabe si lo que se les pide sucederá o no” (Dean, 1993:78) es por ello tan importante el perfil de una maestra serena y que sepa resolver de forma inmediata los conflictos e imprevistos que vayan surgiendo.

Entonces, no sólo es la prevención de dichos factores de los que una educadora debe estar pendiente, sino también de mostrarse siempre segura e intervenir de forma adecuada en todo momento, pues no sólo el éxito de las actividades está en riesgo cuando uno falla, sino también el desarrollo integral de los niños que se atienden.

Por otra parte, aunque normalmente siempre estamos en contacto constante con pequeños en edad preescolar, esto no nos garantiza que sepamos comunicarnos de forma eficaz con ellos, ocasionando a su vez otra gran dificultad de la práctica: la incompreensión en los diálogos e indicaciones.

Dean (1993: 79) afirma que la comunicación se da “como resultado de que unos prestan atención a otros. La adecuación a los oyentes y a la situación no es sólo una cuestión del significado de las palabras empleadas, sino que está implícita en la elección de éstas y en la estructura del lenguaje... en el tono de voz, la inflexión que se emplee, lo que se diga y cómo se diga”, por tanto hablamos no sólo de compartir un mismo léxico, sino un mismo significado contextual. Por ejemplo, durante otra de las actividades de la jornada, planteaba que los infantes distinguieran acciones que la sociedad considera aceptadas de las que no:

Les dije repartiría una hoja con imágenes de lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, y ellos pintarían sólo las imágenes con acciones

correctas... algunos las distinguían rápidamente, otros recurrían a mí para preguntarme cuál debían colorear con exactitud (Diario 2 - 12 - 09).

Aunque pareciera que la indicación tiene palabras claras y sencillas, no todos lograron cumplir con los objetivos propuestos, pues lo correcto para unos tal vez sea incorrecto para otros, y a su vez, el deber ser según la sociedad, tal vez es diferente a lo que hacen los niños en sus hogares.

Por ello discuro que si “la condición fundamental de todo intercambio es, por ende, comunicar; entender y ser entendido. Una vía importante para lograr este objetivo es que el maestro esté familiarizado con el mundo social y personal de los niños” (Borzzone, 1994: 42). Cuando la educadora conoce la situación contextual del grupo, podrá seleccionar un léxico entendible para él facilitando la comprensión y en consecuencia, el aprendizaje.

El lenguaje es uno de los principales medios para educar, por él se transmite y asimila la cultura, y si damos entrada a la incomprensión, lo hacemos también a los conflictos o roces que surgen entre los individuos, debido a malas interpretaciones de un mismo hecho. Así que más vale considerar el entorno inmediato de desarrollo de nuestros alumnos y las formas de adaptación mutua para lograr una buena comunicación.

Finalmente, otro problema que no sólo enfrentan las practicante sino que por lo visto también las educadoras en servicio, es la atención a la diversidad. “Institucionalmente, la diversidad implica la valoración y aceptación de todos los alumnos y el reconocimiento de que todos pueden aprender desde sus diferencias y desde la heterogeneidad social” (Batalla, 200: 85) y para ello es importante no sólo prestar atención específica a la hora de observar las capacidades de cada miembro, también aplicar acciones concretas que satisfagan sus carencias individuales.

Sin embargo, cuando asistí al preescolar no tenía tan presente el hecho de que no se puede enseñar a todos de la misma manera, ni de que todos los niños saben y hacen lo mismo, o se interesan por cosas similares. Mis planeaciones contemplaban aspectos generales que bien podían funcionarles a unos, pero no garantizaban el desarrollo de competencias en otros. Por ejemplo, todos los días de mi jornada de práctica, una de las niñas del grupo se mostró impaciente ante mis actividades, se la pasaba dispersa e iba más atrasada que el resto:

La mayoría de los niños participaron y se interesaron en el trabajo, excepto Mariana, quien se levantó y comenzó a jugar con otros materiales aún cuando le pedí varias veces pusiera atención y se sentará en su lugar (Diario 3 -12 - 09).

Realmente puede llegar a ser complicado y tedioso realizar adecuaciones a los planes para subsanar las carencias particulares, pero “cada alumno es diferente del otro; sus experiencias anteriores, sus intereses y sus posibilidades han de ser el punto de partida de su formación. [No todos] tienen la misma capacidad para adquirir y consolidar sus propios aprendizajes. Habrá que respetar, pues, su ritmo personal y su tiempo preciso.” (Laguía, 1998: 7) y reconocer la heterogeneidad no significa que se atienda específicamente la diversidad, son las acciones las que cuentan y pueden ir desde darle la palabra al que menos habla, hasta hacer modificaciones especiales en el uso del material, lo importante es dar a cada niño lo que necesita.

No todo es frente al grupo...

Ahora bien, una vez señalados los problemas enfrentados, quiero hacer mención de aquellos acontecimientos relevantes dentro de la labor docente que poco pensé pudieran llegar a influir o afectar el

trabajo en el aula. Y aunque no lo hicieron de forma directa, aprendí que tarde o temprano durante mi desempeño se presentarían situaciones diversas y tendría que estar preparada para ellos.

Generalmente se dice muy poco sobre otras de las actividades que desempeñan las educadoras dentro del jardín de niños, es curioso pensar que sólo se dedican a realizar actividades con los infantes del grupo cuando “el trabajo docente supone, cada vez más continuos cambios y permutas de papeles: instructor, asistente social, tutor, orientador personal... debido a los requerimientos, también en evolución y muda constantes, que la sociedad plantea a la escuela” (Antúnez, 1999: 7). Esto me quedó bastante claro después de la jornada de práctica del tercer semestre, pues a las educadores se les asignaban diferentes comisiones que debían desempeñar incluso después de su horario de trabajo establecido.

Observé por ejemplo, que el llenado de documentos, las guardias y el control de las cuotas de desayuno eran parte de las tareas cotidianas de las maestras del preescolar al que asistí, la siguiente evidencia lo demuestra:

La niñera comienza a repartir los trabajos a cada uno mientras la educadora se dedica a organizar la documentación que debe entregar a la salida. El toque se escucha a las 12:06 horas, los papás se acercan a la puerta del salón y se forman, pagan la cuota del desayuno (\$32.50) y la maestra nombra al niño que debe salir (Diario 5 - 12 - 09).

Actualmente también se han incrementado los programas que deben aplicarse durante la escolaridad con el fin de procurar el desarrollo integral de los niños: la activación física, el plan de alimentación, el proyecto de escuelas de calidad, escuela segura, et-cétera, que requieren de un perfil docente completo que satisfaga las necesidades que la sociedad plantea día a día.

Realmente “las instituciones escolares reclaman competencias y actuaciones muy diversas de los profesionales que trabajan en ellas ya que se les pide que intervengan en los cinco ámbitos ...” de la educación: curricular, de gobierno institucional, administrativo, recursos humanos y de servicios (Antúnez, 1997: 16). La práctica educativa exige compromiso y responsabilidad de los agentes que en ella laboran y una organización eficaz para atender y cumplir con aquello que se les demanda en tiempo y forma.

La planeación de los tiempos, el trabajo interdisciplinario, la actualización profesional, la innovación y la capacidad de cambio, son características importantes que debe desarrollar el maestro para evolucionar al mismo tiempo que la sociedad, la educación debe responder a ésta y no se puede estancar en métodos y situaciones antiguas, si se dice que los niños de ahora no son iguales a los de antes, entonces tampoco los maestros de ahora pueden seguir funcionando de la misma manera.

Por otra parte, la comunicación con los padres de familia se ha convertido en un aspecto fundamental del trabajo áulico. La coherencia de reglas, trato e ideales en ambos contextos otorgará al infante mayor seguridad y estímulo para el desarrollo de sus competencias cognitivas, socio-afectivas, lingüísticas y motrices. Y a pesar de que se habla mucho sobre este tema tanto en la educación formal como informal, le tomé mayor importancia hasta que observé su impacto dentro del trabajo escolar.

La participación de las familias en la educación infantil “debería ser interpretada por el profesorado como enriquecedora de su trabajo y no bajo parámetros autoritarios que convierten las intervenciones de las familias en entorpecedoras de las prácticas docentes” (Sánchez, 1998: 102) por ello el tipo de apoyo de los padres estará determinado en gran medida por el trabajo y trato que reciban de la educadora.

Si ellos sienten que son parte importante de la institución, conocen sus metas y formas de trabajo y mantienen una relación positiva con la docente, alentarán a sus hijos a seguir aprendiendo lo que en la institución se les enseña. En cambio, cuando hay contrastes y discrepancias entre la comunidad escolar, se puede desprestigiar el trabajo que se realiza en el centro fomentando, incluso, en los niños el rechazo hacia la misma.

Ahora bien, durante una de las actividades de la jornada, la educadora se dispuso a leer cartas donde los padres explicaban a los niños qué era la navidad y surgió la siguiente situación:

... comenzó a leer una por una, además preguntaba al niño quién se la había hecho, la mayoría contestó que su mamá, excepto Mariana, quien comentó su papá la había escrito pues su mamá era una “huevona”, la maestra le pidió no le llamara así y le comentó al resto del grupo que la mamá de Mariana no podía haber escrito la carta pues ella no sabe leer ni escribir y no asistió a la escuela, los infantes hicieron la siguiente expresión “aaaaa, con razón” (Diario 2 - 12 - 09).

Esto demuestra que si existe el conocimiento de las características importantes del ámbito familiar, las educadoras pueden intervenir ante confusiones, críticas o cualquier otra información errónea que los niños se formen y viceversa. Por ello es tan importante hacer todo lo posible para que la relación y comunicación casa-escuela sea lo más eficaz posible.

Podríamos decir entonces, y para recopilar nuevamente la información, que el trabajo frente al grupo es sólo una parte de la pluri-dimensionalidad de la labor, pues ésta se compone de un gran número de actividades que deben ser desempeñadas por las educadoras, al ser las escuelas un medio para el desarrollo de toda una sociedad y con el fin de responder a las necesidades y retos que ésta nos plantea.

Conclusiones

La práctica docente es una realidad que se conoce día a día, pues siempre hay cosas nuevas por hacer y descubrir, las percepciones que se tienen sobre el trabajo irán transformándose de acuerdo al acercamiento y a las experiencias obtenidas. Precisamente de esta forma es como fui comprendiendo que ser educadora era mucho más de lo que creía en un inicio, es también ser una buena planeadora y estratega, una motivadora de padres e hijos, una comunicadora excelente, una persona capaz de atender las diferencias dentro y fuera del aula, etcétera.

Hay mucho que decir y qué hacer cuando se es maestro y ésta es una profesión que merece respeto y que a su vez debe darlo ante la sociedad. Sé que aun me falta mucho camino por recorrer, en mi sexto semestre de la licenciatura he desarrollado una buena parte de mis competencias didácticas pero siempre existe la posibilidad de mejorar. Vendrán nuevos problemas que afrontar, nuevas tareas a desempeñar, nuevas necesidades en los alumnos y hay que estar preparados para ello.

Definitivamente "...se piensa al docente como un profesional capacitado para seleccionar, elegir, elaborar y tomar decisiones en relación con el contexto concreto para el cual desarrolla sus proyectos, confiando en que, de alguna manera, adecuadas propuestas de enseñanza promueven más ricas experiencias de aprendizaje por parte de los alumnos" (Pitluk, 1999: 56), y sólo mediante la reflexión es como caemos en la cuenta de ella.

La reflexión implica deliberar entre una serie de alternativas para seleccionar aquella que más se adapte al proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo con el cual se trabaja. Puede hacerse antes, durante o después de la acción, permitiendo al maestro darse cuenta de sus debilidades y fortalezas y, así, buscar formas de actuación que le den pauta para mejorar su

intervención y desarrollar de forma adecuada habilidades y conocimientos en los niños.

En fin, los acercamientos a la práctica han permitido hacerme más consciente de la responsabilidad que implica la profesión y la complejidad de la misma, también he podido darme cuenta de mis carencias y dificultades, y en contraparte, de mis aciertos, para buscar medidas que me permitan progresar y conformar el perfil docente que la sociedad actual requiere.

Bibliografía

- Antúnez, Serafín. (1997). “La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización”. En *Claves para la organización de los centros escolares*. Institut de Ciències de l’Educació. Universitat de Barcelona-Horsori: Barcelona.
- (1999). “La participación de las familias en el proyecto de gestión”. En *Transformar nuestra escuela*. Año II, núm. 4, junio. SEP: México.
- Batalla de Imhof, Mónica. (2001). “Atender a la diversidad en una sala de jardín”. En *0 a 5. La educación en los primeros años*. Año 4, núm. 41, noviembre. Ediciones Novedades Educativas: México.
- Borzzone de Manrique, Ana María. (1994). “El aprendizaje en interacción”. En *Leer y escribir a los 5*. Aique (Aportes a la educación inicial): Buenos Aires.
- Dean, Joan. (1993). “El rol del maestro”. En *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Paidós (Temas de educación, 34): Barcelona.
- Laguía, Ma. José y Cinta Vidal. (1998). *Qué son los rincones de actividad en Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. 5ª edición. Graó: Barcelona.
- Pitluck, Laura. (1999). “Las unidades didácticas. Revalorizando la planificación”. En: *0 a 5. La educación en los primeros años*,

año 2. Núm. 10, febrero. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.

Sánchez Blanco, Concha. (1998). “¡Animarles a colaborar, sí!, pero ¿cómo? Dilemas docentes sobre la participación de las familias en la educación infantil”. En *Kikirikí*. Año XII, núm. 50, septiembre-noviembre. Movimiento Cooperativo Escuela Popular: Sevilla.

LA RELACIÓN CON EL OTRO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Adriana Piedad García Herrera

Maestra en Ciencias, Catedrática de la B. y C. Escuela Normal de Jalisco.
adriana_piedad@hotmail.com

Recepción: 27 de Mayo de 2011
Aceptación: 17 de Junio de 2011

Resumen

Algunas de las preguntas que se abordan en el presente artículo se refieren a la relación con el otro en la investigación educativa ¿cómo se establece un encuentro con el otro en el trabajo de campo?, ¿cómo se prepara?, ¿qué habilidades demanda del investigador? Desde la investigación cualitativa y siguiendo muy de cerca los planteamientos de Jesús Galindo se exploran algunas respuestas a estas preguntas para desarrollar el oficio de la mirada y comprender al otro. Convertir la relación uno a uno en un nosotros entre el investigador y el informante no es un asunto técnico, es entrar en la intimidad del otro y utilizar algunas claves y estrategias para favorecer esa relación, Bourdieu y Wacquant lo hacen desde una Antropología Reflexiva, Alicia Corvalán desde la mirada institucionalista, y Rodríguez y De Keijzer desde el trabajo etnográfico, todas estas miradas se conjugan en el presente artículo para enriquecer y orientar esa posibilidad de contacto con el otro.

La relación con el otro en la investigación educativa es un contacto que tarde que temprano se establece al hacer el trabajo de campo ¿cómo se hace?, ¿cómo se prepara?, ¿qué habilidades demanda del investigador? Desde un paradigma interpretativo de la investigación cualitativa, cuyo propósito es la comprensión (Verstehen) del fenómeno, el informante se concibe como sujeto en la investigación y no como objeto, pero, para que en la realidad esto suceda, se tiene que producir un acercamiento al otro que convierta esa relación en un nosotros entre el investigador y el informante, que va más allá del asunto técnico y del encuentro cara a cara.

La idea del presente trabajo surgió de la lectura de un pasaje del texto de Jesús Galindo que dice: “El investigador agudiza la concentración en su mundo interior para observar, y entonces inicia el viaje al mundo del otro, un trayecto que es interior, de lo observado a los paisajes y situaciones propios, y entonces se produce el milagro, el otro empieza a ser comprendido” (Galindo, 1998, p. 347), por la dificultad que representa producir ese milagro al establecer contacto con los informantes en la investigación. El encuentro con el otro no se da espontáneamente porque se conocen y comparten tiempo juntos, se da gracias a la intención de producirlo, de la sensibilidad del investigador para verlo como sujeto, como ser humano en sus afectos, sus logros, sus necesidades, sus temores y sus desesperanzas; pero también por la disciplina del investigador y su rigor metodológico, que no rigidez.

Para iniciar el recorrido hacia la relación con el otro es importante reconocer la concepción que se tiene del sujeto en la investigación, sólo con la posibilidad de verlo como sujeto, y no como objeto, se transitará a la relación sujeto-sujeto. Como persona inserta en el mundo social, el sujeto es portador de la memoria colectiva, porque no es sólo él en este momento, su historia individual ha definido también la historia social: “Recuperar memorias colectivas que definen identidades sociales” (Corvalán, 1998, p. 42). La memoria

que el sujeto tenga de su vida muestra su construcción, el relato del pasado en el presente permite comprenderlo, permite saber cómo es y por qué es como es, pero a su vez comprender por qué es así el grupo social en el que está inserto. El individuo particular es uno en el todo, y el todo está formado por las presencias individuales: “Todo elemento objetivo de la vida social es producto de la subjetividad social, y ésta, a su vez, es producto de la impresión en ella de la objetividad. Objetividad y subjetividad sociales son parte de un mismo proceso de composición social” (Galindo, 1998, p. 362).

Sin embargo, en el proceso de la investigación se tiene que particularizar al sujeto, percibirlo como un caso particular y descubrir “mediante la aplicación de preguntas generales, los rasgos invariantes que pueda ocultar bajo la apariencia de singularidad” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 174). El sujeto de la investigación se convierte en un individuo con el que se establece una relación, en términos más formales, se selecciona como informante clave del conjunto de individuos que conforman ese entramado social. Junto con él, el investigador recorre la historia individual y construye la historia colectiva: “Este recordar se constituye en un articulador principal entre la subjetividad y la intersubjetividad grupal de la vida organizacional” (Corvalán, 1998, p. 42). El informante clave es quien muestra la historia, pero tiene una forma particular también de relacionarse con ella, como se señala en el estudio de Rodríguez y De Keijzer (2002, p.31): “Una de las principales dificultades del estudio fue lograr que algunos informantes hablaran sobre el noviazgo y la sexualidad; definitivamente hay personas que no quieren hablar de ello y menos con detalles. En este aspecto las personalidad son determinantes”.

Así pues, concebir al objeto de la investigación como sujeto es construir la historia desde abajo, desde la visión de los protagonistas, desde la reconstrucción de sus recuerdos: “Hacer memoria de lo acontecido está relacionado con la capacidad de historizarse”

(Corvalán, 1998, p. 59), tanto el sujeto de la investigación como el propio investigador para transitar hacia el nosotros.

El emergente nosotros surge de la transformación de la relación sujeto-objeto a sujeto-sujeto, pero ese cambio sólo es propiciado por el investigador, su concepción del sujeto y la sensibilidad para establecer una relación entre ambos: “Si el etnógrafo va al encuentro del otro, también es cierto que al buscarlo ya tiene una idea de él. Esa idea es un prejuicio que debe transformarse, llenarse del mundo y del sentido del sujeto investigado” (Galindo, 1998, p. 353). Construir la realidad desde un enfoque interpretativo implica poner en juego los valores del investigador, sólo así será posible establecer la relación con el otro. La subjetividad del investigador se incorpora también con su concepción del sujeto y sus creencias acerca de la situación que estudia, el acercamiento hacia el sujeto “exige transformar la relación del investigador y su objeto de estudio, tanto como los métodos de indagación [...] Como sujeto ubicado, también el investigador observa desde un ángulo particular el fenómeno estudiado” (Rodríguez y De Keijzer, 2002, p. 39). El encuentro con el otro cuestiona las creencias y concepciones del investigador, el acercamiento entre ambos implica construir una nueva relación en donde el investigador transita hacia el mundo del otro y modifica a la vez su propio mundo: “Al instituirme como observador de un juego en el que seguía participando, me obligaba a reconsiderar mi postura” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 192).

En el encuentro el investigador empieza a vivir la vida del otro, el otro lo permite porque el investigador se lo ha ganado a fuerza de sensibilidad, paciencia, tiempo, compromiso, confianza y más, que el otro ve y siente, ambos se acercan, se conocen, se comprenden “y de ahí todo es ganancia, riqueza complementaria” (Galindo, 1998, p. 354). El investigador se acerca a la comunidad, a la institución o al grupo estudiado con curiosidad y con algunas ideas de lo que le interesa estudiar, los observa desde fuera con un propósito

muy claro, entrar en su mundo; prepara el encuentro, lo va trazando en cada visita que realiza, el otro es aún objeto “pero cuando el investigador entra en contacto con el actor social en el paso etnográfico, la situación cambia, el objeto se reconoce ya como sujeto, expresa su punto de vista e interpela al investigador” (Galindo, 1998, p. 360). El institucionalista también se acerca, procura la coincidencia con el otro, el encuentro trasciende las aproximaciones sucesivas del investigador, se va construyendo poco a poco porque pretende penetrar el presente y ponerse en contacto con el pasado y la vida institucional, el investigador “propone activamente hablar, poner palabras al pasado y al presente en relación con las circunstancias vividas, configurando un tiempo en movimiento tras la búsqueda y el encuentro, siempre relativo pero eficaz, de la verdad histórica” (Corvalán, 1998, p. 46).

Pero el encuentro va más allá, abre la puerta para entrar a lo oculto del otro, crea la condición para la entrevista a profundidad, para la historia de vida, para el tránsito interno hacia el otro: “la relación es de sujeto-sujeto-objeto, el objeto es la vida social, la historia de la vida individual y social [...]. De lo que se trata es que, al final el informante sea parte de la red de relaciones sociales del investigador y que el investigador sea parte de la red del informante” (Galindo, 1998, p. 361). Pero ese tránsito interno abre caminos insospechados en el encuentro, trae a la memoria eventos para recordar y expresar, y lucha con aquellos que quieren emerger pero causan dolor y pena: “La historia de los pueblos requiere de un recorrido vital –vital es la memoria– que transite por el recordar las historias vividas con placer y con sufrimiento en las instituciones” (Corvalán, 1998, p. 49).

La realidad es ahora una fusión entre el dentro y el fuera, entre el pasado y el presente, entre el tú-yo y el nosotros, es “una configuración interior y exterior simultánea [...] Cuando la certidumbre de la distancia y separación del dentro y fuera se derrumba. En

ese momento adquiere otro rostro y proyección” (Galindo, 1998, p. 355), se ha producido el encuentro, el otro no volverá a ser el mismo y el investigador tampoco.

El investigador tendrá una nueva identidad, más rica, pero ese resultado no es espontáneo, se logra con oficio, el oficio de investigar. El investigador se involucra en la situación que, a la vez, remueve su mundo interno, el diario de campo es un recurso fundamental de reflexión y indagación profunda: “porque la exploración no sólo es del mundo del otro, sino del propio mundo interno tocado por lo que le es ajeno” (Galindo, 1998, p. 357). La elaboración del diario es un momento íntimo de reflexión y reconstrucción “en privado y en soledad” (Galindo, 1998, p. 357) o “en forma conjunta cada noche en las visitas a la comunidad” (Rodríguez y De Keijzer, 2002, p. 25). La implicación del investigador y el análisis concomitante serán parte del trabajo que el propio equipo profesional deberá efectuar en el dispositivo obrador de memoria, que “se instala para rescatar los recuerdos de su propia formación profesional y sus propias raíces vocacionales marcadas por las instituciones sociales” (Corvalán, 1998, p. 69).

El análisis de la implicación personal y la disciplina permiten al investigador concebir al sujeto como realmente es y “sumergirse por completo en la particularidad del caso estudiado sin ahogarse” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 174). La objetivación objetiva tiene el propósito de comunicar “el desfase existente entre la verdad objetiva y la verdad experimentada de aquello que uno es y hace” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 192). Entender al otro como es, coloca al investigador en un proceso de construcción de sentido de una realidad que en un principio le era desconocida y que poco a poco lo sumerge hasta tocar sus fibras más íntimas, lo transporta por un viaje analítico de identificación de sentido al que no es posible acceder a simple vista.

El asombro y el extrañamiento, el descubrimiento de la novedad, el encuentro con los sentidos insospechados, la sensibilidad para dejarse maravillar, permiten al investigador identificar los “hilos invisibles del misterio de lo visible” (Galindo, 1998, p. 348) para la comprensión del otro. Lo visible para él no es un simple objeto insignificante, es un objeto científico gracias al poder de un método de pensamiento: “Se trata de aprehender una realidad oculta que sólo se revela encubriéndose, que no se deja ver sino bajo la forma anecdótica de las interacciones en las cuales se disimula” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 193). Mediante la historia oral y la entrevista psicológica se puede acceder al conocimiento de lo invisible, a lo profundo de la vivencia que se oculta porque es doloroso recordar, así el institucionalista se propone “hacer consciente lo que estando a la vista se hacía invisible, por miedo a recordar los sufrimientos vividos” (Corvalán, 1998, p. 46). En la experiencia concreta de Rodríguez y De Keijzer (2002, p. 15) se expresa en la posibilidad de “conocer y comprender los procesos de penetración de elementos culturales ajenos al cortejo, así como la creación, recreación y reproducción de pautas sexuales en combinación con la cultura local”.

Sin duda, la posibilidad de conocer y comprender al otro, que permita al investigador transitar hacia el nosotros, no es un asunto técnico solamente, si así fuera, bastaría con concertar un encuentro y proceder con la recolección de la información. Por el contrario, ese encuentro requiere un “largo periodo de permanencia en campo [...ya que] el tiempo es el elemento básico de la etnografía” (Galindo, 1998, p. 353) y el único camino hacia la construcción del nosotros. El acercamiento con el sujeto se produce poco a poco, se va conociendo lo visible y se empieza a organizar con mayor rigor la profundización del encuentro, el tránsito hacia las profundidades de lo invisible. En la experiencia de Rodríguez y De Keijzer, (2002, p. 15) el trabajo de campo se desarrolló durante año y medio: “consistente en observación participante en 29 visitas comunitarias

cada diez días (con una duración de dos a tres días cada una), sesiones de discusión con jóvenes de ambos sexos (estudiantes y no escolarizados), y entrevistas individuales a jóvenes, a sus padres y madres, así como sus abuelos; [...] además testimonios de las maestras de la telesecundaria, la promotora de salud, el cura y algunas de las principales autoridades y líderes”.

El primer contacto es producto de una exploración previa, ya se conoce algo del objeto de estudio y se allana el camino hacia el encuentro con el otro. La exploración de la composición social privada prepara el camino hacia el contacto más interno de la ruta de vida sólo de algunos informantes, de tal manera que con la indagación previa, no sólo se obtiene información, sino que se sensibiliza para el encuentro. El acercamiento con el otro se va puliendo en la medida en que se avanza también en la construcción teórica, en el caso de Rodríguez y De Keijzer (2002) la matriz de datos básicos fue puliéndose con el avance del trabajo. De manera similar, en el análisis institucional “el institucionalista realiza dos tipos de rastreo, sobre la base de: a) los documentos fundacionales y actuales reglamentos, estatutos, etc.; y b) los testimonios orales de los integrantes de la organización” (Corvalán, 1998, p. 59).

La gradualidad en el acercamiento es un elemento de la sensibilidad del investigador que identifica los mejores momentos para el tránsito hacia un encuentro más profundo: “En las primeras visitas las preguntas eran muy abiertas [...] poco a poco, conforme el acercamiento avanzó, se fue preguntando en reuniones informales sobre el cortejo y sobre el noviazgo” (Rodríguez y De Keijzer, 2002, p. 26). Sólo después de tres meses de realizar las visitas a la comunidad iniciaron con las entrevistas individuales grabadas con la generación de los padres y los abuelos, y fue hasta después de siete meses de reuniones periódicas con los jóvenes, que empezaron con las entrevistas individuales de la generación en estudio.

Así, se produce el encuentro, la comunicación entre la subjetividad del investigador y el informante que se ha convertido en un sujeto más en la investigación: “es un analista de sí mismo, comenta, critica, enjuicia. Los sucesos clave de su vida son analizados por el propio actor en colaboración con el investigador [...], pasa de ser un respondedor de preguntas a un analista de propia vida, a un investigador de su propia historia, de la historia que le ha tocado vivir” (Galindo, 1998, p. 372). De manera similar, en el análisis institucional, la reconstrucción de la vida institucional permite justificar la exploración “apoyándonos en el reconocimiento del método oral para recoger historias cotidianas” (Corvalán, 1998, p. 53). La estrategia es pues, asunto de sensibilidad y experticia del investigador para conocer y comprender al otro y, por medio de esto, a la institución o grupo social del cual forma parte.

Finalmente, la construcción del nosotros también es una construcción colectiva de los productos de los encuentros con los informantes, el oficio del investigador adquiere doble forma: “por una parte el desarrollo de la capacidad de lectura, de impresión del mundo exterior en el interior y, por otra, la fuerza expresiva y el dominio de sus formas, en la exteriorización textual de lo configurado sobre la impresión” (Galindo, 1998, p. 351). Se escribe la historia y se pone a disposición del informante, la lectura analítica del material se presenta al informante para su comentario y ajuste, así el texto escrito se convierte en un mediador fundamental de la construcción del nosotros: “el rol del entrevistado sufre su transformación más importante, se convierte definitivamente en analista de sí mismo, en investigador de su propia vida, de su propia historia y, con ello, de la vida y la historia de su generación, de su clase social, de su época y de la historia de su región y del país entero” (Galindo, 1998, p. 375), si esto sucede, los objetivos de la investigación se han cumplido.

En otras palabras: “la cúspide del arte es, desde luego, el ser capaz de hacer apuestas llamadas «teóricas» muy importantes

sobre objetos «empíricos» bien precisos y, en apariencia, menores e incluso irrisorios” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 163), de tal manera que, identificar el objeto científico de la investigación, de todos los objetos a la vista, para enriquecer el conocimiento y comprensión del mundo, es lo que le da sentido al oficio del investigador y al proceso de investigación, es un reto para el que es necesario formarse no sólo en el conocimiento del rigor metodológico, sino en cultivar la sensibilidad hacia el otro.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y L. J. D. Wacquant. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo (Sociología): México.
- Corvalán de Mezzano, A. (1998). Recuerdos personales-Memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional. En Butelman, I. (Comp.). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós (Grupos e instituciones), pp. 40-76.
- Galindo Cáceres, L. J. (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En L. J. Galindo (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson (Educación), pp. 347-383: México.
- Rodríguez, G. y B. de Keijzer. (2002). *La noche se hizo para los hombres. Sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes campesinos y campesinas*. Edamex: México.

HISTORIA Y BALANCE DE LA EVALUACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES EN MÉXICO

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Doctora en educación. Profesora del Departamento de Filosofía de la UDEG y Asesora de la UPN Unidad 141.
anaceciliava@yahoo.com.mx

Recepción: 1 de Junio de 2011
Aceptación: 15 de Junio de 2011

Resumen

El artículo se centra en un análisis histórico de la evaluación del directivo escolar en México, donde se reconoce la figura fundacional de Rafael Ramírez, quien inaugura el discurso normativo de la evaluación de las escuelas mexicanas.

A la vez, ofrece un panorama de las principales investigaciones latinoamericanas que han abordado el fenómeno de la evaluación de directivos y polemiza sobre el sentido barroco de la gestión escolar y sus consecuencias antitéticas para una propuesta evaluadora fundada por una parte en el eficientismo y por otra en la participación social o democrática; la pregunta entonces sería: ¿Con qué criterio evaluar la gestión del directivo, si este concepto connota una dimensión antitética: la eficiencia versus la participación social?

Por otra parte, ofrece una visión de la complejidad del directivo escolar por el tipo de tarea, su formación y su trayectoria profesional. Ante tal diversidad cuestiona ¿cómo crear un modelo de evaluación que considere esa complejidad? Se concluye con una propuesta basada en un paradigma situacional tanto en la formación como en la evaluación de este actor, por tanto, se concluye que la evaluación directiva es una tarea en proceso.

Breve panorama histórico de la evaluación a directores

Las primeras reflexiones sobre las normas escolares, sus métodos de evaluación basados en la enseñanza objetiva, la disciplina y sus respectivas consecuencias se dan en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, donde se plantea la necesidad de que las escuelas sean espacios públicos controlados por una administración y supervisión extenorreguladora. Surge con ello, una politización controladora hacia la escuela pública. Sin embargo podemos constatar con base en los documentos de formación docente, que el padre fundacional de la supervisión y la dirección escolar en México es Rafael Ramírez, a él debemos la concepción del control, administración y organización desde la prescripción y sugestión descrita en documentos de naturaleza práctica o manual. La visión de racionalidad comparada y basada en la experiencia de escuelas de otras latitudes (fundamentalmente estadounidenses) le permitió a Ramírez poseer una visión de la complejidad, no sólo del fenómeno educativo sino del radio de acción social de la escuela primaria, fundada en el proyecto de la escuela rural mexicana de los años 20. En este tipo de documentos, llamados manuales, sabemos que el estilo para establecer *las funciones del supervisor y directivo escolar* se fundó en manuales, escritos de carácter práctico, sugestivo, moralizante, descriptivo y prescriptivo.

Se puede afirmar que hasta la última década del pasado siglo (1992), la formación de directivos se ligó a la formación docente que se brindaba en las escuelas normales o instituciones formadoras de docentes. Pero es a partir de los años 90, con el surgimiento del discurso de la gestión educativa, cuando surge la necesidad política de evaluar al directivo como líder, *management* o gerente de una empresa social.

Una de las tesis centrales de la gestión educativa¹, es lograr la autonomía de los centros escolares, definida por la función de le-

gitimar la existencia de las escuelas por su sometimiento a parámetros como la: calidad, eficiencia, eficacia y equidad, centradas en dimensiones de impacto: comunitario, administrativo, pedagógico y organizacional. Estas dimensiones llevan a que el ejercicio de gestión ejercido por los directivos, tienda a generar nuevos modelos de organización, participación social, funcionamiento y administración pública, destinados al logro de dichos parámetros.

El discurso de la gestión inicia un ejercicio de problematización en torno a la figura directiva en dos sentidos²: 1º “los directivos no están preparados para serlo” y 2º “Han arribado al cargo por vías discrecionales sin una claridad de lo que implica organizar y administrar una escuela”. Ambos aspectos son resultado de situaciones políticas³: la anomia de los sistemas educativos (que ante tareas urgentes de expansión designó la función de manera irracional) y el monopolio, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la organización sindical, hacia la profesión docente y que ha legitimado el cargo de director como una forma de control político sobre los docentes (Calvo, 1999; Arnaut, 2000).

A partir del reconocimiento de esta situación problemática, el Estado a través de la SEP ha generado una serie de prioridades en el campo de la formación de directivos, donde se señala la necesidad de profesionalizarlos y evaluarlos, de generar programas institucionales destinados a su actualización y profesionalización. A su vez, dichos discursos comienzan a dar *visibilidad* a un estilo específico de directivo de escuelas públicas. En ellos se promueve la idea de un nuevo modelo de director formado para organizar y dirigir, gestionar, administrar y planificar una escuela. La realidad es que este discurso oficial de la evaluación directiva parte de una prioridad de carácter político dejando a un lado el reconocimiento de la subjetividad⁴.

Sin embargo, y a pesar de esta limitada perspectiva, se tienen evidencias de que el discurso oficial e institucional parte de la idea

de que los directivos requieren profesionalizarse, adquirir nuevas competencias centradas en la gestión, con una visión nueva de las instituciones, con conocimientos técnicos y estratégicos sobre la administración y organización de un centro educativo, como lo señalaremos a continuación⁵.

Nuevos discursos, nuevas formas de evaluación

De los supuestos y problemática anteriores surgen una serie de discursos que operan como dispositivos⁶ en torno a la evaluación de los directivos, esto es, que definen la manera de su actuación desde códigos reguladores, formas de valorarlos y verlos. La profesionalización, la gestión como discurso hegemónico, la ideología infiltrada en la formación docente, son sólo algunos de esos dispositivos⁷.

Por otra parte, las reformas gestadas desde las agendas políticas han incorporado un nuevo discurso sobre el directivo, concibiéndolo como actor estratégico en el cambio y la calidad de las instituciones educativas a su cargo, resultado de lo anterior son los constantes procesos de actualización, profesionalización y actualización; éstos, desde reglas prescriptivas, intentan configurar un determinado estilo directivo⁸.

Con base en los estados del conocimiento relacionados a procesos y sujetos educativos, podemos señalar que lo que a la evaluación educativa interesaba eran los docentes y los alumnos, considerados los ejes de los procesos enseñanza-aprendizaje. A partir de los años 90 se concibe que centrar los fines de la educación en la calidad de los aprendizajes bajo la relación maestro-alumno, sería una visión parcializada de lo educativo⁹. Pues en esta interacción entran en juego las condiciones políticas que se viven al interior de las escuelas y que impactarán el aula (cfr. Santos, 2000: 294). La figura docente-alumno, sin ser rebasada pasa a

ser una relación mediatizada por la actividad de los directivos, pues “ni duda cabe que una buena escuela empieza por un buen director” o bien “el directivo adquiere una relevancia que quizá antes se había ignorado. En manos del director, de hecho, se encuentra el poder –o bien de obstaculizar– que se dé un proceso comprometido” (Schmelkes, 1998).

De esa serie de discursos han surgido una serie de dispositivos, algunos de ellos son:

1. Una nueva forma de evaluación desde las lógicas de las instancias político-educativas que desembocan en un deber ser de los directivos así como el establecimiento de nuevos códigos, reglamentaciones y lógicas de acceso poder.
2. La asignación de recursos, apoyos y reconocimientos, cuyo destino será para aquellas escuelas que cumplan con criterios de calidad.
3. Nuevas formas de acceder a la visibilidad, ya que los directores de escuela podrán “*hacerse visibles*” al justificar la existencia de sus centros con base en logros medibles, asequibles y proyectos de carácter estratégico que lleven a la mejora de su centro.
4. Nuevas reglas de evaluación y el surgimiento de lógicas de certificación para las escuelas que cumplan con los parámetros establecidos por las lógicas de calidad. Lo anterior lleva implícito el “efecto mateo”¹⁰ porque tenderá a sostener y a dar cada vez más a los que tienen y a desaparecer a los que menos tienen.

Frente a esta serie de referentes, los directivos, a partir del discurso político de la modernización educativa, ahora están en la lupa. Durante las últimas décadas han sido objeto de interés por parte de las Secretarías de Educación en los Estados y por la organización

sindical que los aglutina, instancias que han propuesto programas, financiados por el Estado, en torno a capacitar, actualizar y profesionalizar a estos sujetos. Etiquetas como líderes educativos, gerentes de una empresa social, *management* de la educación, gestores, etc. tienden a multiplicarse en torno a esta figura, con una importancia recién inaugurada para la investigación educativa. El elemento articulador del interés por el director es el discurso de la gestión formando ambas entidades un entramado relacional: *A mejores directivos, mejor gestión escolar; por tanto, mejores escuelas*. Pero esta ecuación no es plana, también lleva implícitas aristas que valdría la pena revisar.

La gestión: entre un orden funcional y una nueva dinámica social

Existen elementos políticos y sociales del contexto que legitiman el concepto de la gestión¹¹ al darle una plataforma y un sustento: las políticas emergentes del nuevo Estado evaluador, el movimiento internacional de la calidad; los documentos de política educativa surgidos de organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO, que consideran a la gestión como política estratégica¹², la participación social en asuntos de carácter público, el surgimiento de incipientes democracias en América Latina, que reclaman un nuevo modelo de organización y administración así como la transparencia en el manejo de recursos y nuevas vías de información; estos factores juegan un papel importante en la plataforma del discurso de la gestión.

Pero a su vez, existen aspectos de carácter sociocultural como son los procesos de descentralización y la exigencia de mayor autonomía y menos dependencia hacia los centros, la emergencia de una nueva ciudadanía, el replanteamiento de cuestiones de género e interculturalidad en microescenarios sociales (familia, aula, escuela), ello le ha dado al asunto una connotación compleja

y variopinta. Como resultado tenemos que el discurso de la gestión no es un concepto plano, es una noción compleja que refleja este contexto de contradicciones: entre el eficientismo funcionalista y la participación social. El proceso de complejidad que da lugar a esta situación se va gestando paulatinamente, al grado de modificar de manera compleja e histórica las instituciones educativas, donde se ven rebasados los paradigmas de la Administración clásica y científica, mismos que devienen en una nueva noción que permite incorporar el campo de la gestión desde “un enfoque multi e interdisciplinario que avanza hacia una identidad propia” (Ibarra, 1999).

El discurso de la gestión, como se puede apreciar, surge y toma su fuerza de una serie de elementos políticos, históricos, sociales, culturales, económicos que vendrán a reforzar la visión sobre los sujetos responsables que están al frente de un centro escolar: los directivos.

Grosso modo se pueden plantear dos grandes posturas en torno a este concepto, sin ser definiciones excluyentes:

- a) De carácter gerencialista y funcional estructuralista, cuyo propósito es ver la gestión como ejercicio basado en hacer diligencias conducentes a un fin o logro, en este caso institucional. Este concepto pone en primer lugar a las instituciones, los fines, las estructuras. Es funcional estructuralista, señala que la tarea de la gestión recae en un cargo, dado de manera formal, descarna a los sujetos y los ve como simples piezas de una estructura, siendo su fin superior a la propios sujetos.
- b) De carácter teleológico, ético y praxiológico, que concibe a la gestión como un conjunto de servicios que prestan las personas en las organizaciones, donde intervienen sujetos, decisiones, dilemas éticos, intersubjetividades, actos de habla, historias y contextos situacionales. Su característica

fundamental es la transformación del sujeto que se forma a través de las instituciones.

La primera postura (a) hace visible a un sujeto, desubjetivizado y ahistórico, radicalmente funcional de acuerdo a una estructura dada, la de las instituciones. Sin embargo, la segunda connotación (b) recupera fundamentalmente la noción de sujeto intersubjetivo, lo vuelve visible y relevante desde su historia y su propia subjetividad, en tal sentido, la noción de gestión que resalta es la de un concepto que implica como condición a un sujeto alternativo entre modernidad y posmodernidad (Touraine, 1997) ya que no sólo la eficacia y la eficiencia generan transformación; sino además la autonomía, la corresponsabilidad, la identidad, el compromiso... mismos que llevan a caracterizar a la gestión como modelo barroco o de síntesis¹³, esto es, que oscila entre la modernidad y la posmodernidad.

Antecedentes de la función directiva: Hacia un estado del arte

Desde una dimensión normativa, las funciones del director de escuela se encuentran oficialmente determinadas por los Manuales del Director del Plantel de Educación (SEP, 1987) documento que desde hace casi una década señala la racionalidad de la tarea directiva. Dicho documento concibe la función directiva centrada en funciones burocráticas, desde un modelo institucional, normativo, lineal y simplista. Un supuesto del que parte este artículo es que, contrario a ello, la actividad directiva se construye desde la propia historicidad, desde los imaginarios contruidos, desde los presaberes y desde las acciones determinadas en espacios y escenarios situacionales y contextuales concretos.

Para comprender la importancia del fenómeno y la dimensión del problema abordado, se llevó a cabo la búsqueda de investigaciones educativas realizadas a nivel internacional y nacional con

directivos de educación básica. Al respecto, se hallaron pocos elementos, sin embargo a través de ellos es posible plantear tres líneas, las cuales podrían ser complementarias entre sí:

- a) Investigaciones que abordan al directivo desde la *evaluación de sus funciones y estilos directivos*, que van de los estilos de dirección tradicionales a los innovadores en la gestión. En esta línea sobresalen las investigaciones de la gestión española y argentina.
- b) Investigaciones que recuperan y evalúan experiencias de innovación en la gestión de directivos de escuelas, basadas en las tesis de la selección y el escenario político. En este ámbito están ubicadas las investigaciones de Brasil, con directivos de educación básica desde los años ochenta.
- c) Investigaciones que plantean escenarios subjetivos, historia del directivo, imaginarios y creencias y como éstos influyen en la vida escolar. En esta línea, escasa por cierto, sólo hay cuatro investigaciones: Argentina, España, Venezuela y México.

El interés de abordar al directivo como objeto de investigación y estudio es reciente en América y España, data del periodo de fines de los ochentas a la fecha, y su advenimiento se concreta por el surgimiento del discurso de la nueva gestión (estratégica situacional, democrática). Dicho discurso, a su vez, viene acompañado del surgimiento de modelos democráticos y globalizadores (el fin de los modelos centralistas de administración, el debilitamiento del estado de bienestar social, la evaluación ante las políticas internacionales y la rendición de cuentas) un caso interesante de mención es Brasil, nación que cuenta con decenas de investigaciones de los 80 a la fecha, cuyas temáticas han incidido sobre la relación entre tres variables: democracia-desempeño-innovación escolar.

Por tanto, podemos afirmar que la investigación de los directivos es reciente. El interés de lograr cambios ante estructuras políticas cambiantes los han ubicado en el foco de la investigación, han pasado a ser sujetos de oficio práctico a sujetos profesionales o profesionalizables, han transitado del oficio ejecutante a la especialización profesional-reflexionante.

Una cuestión interesante sería plantear cuales son las tesis que más aportan al análisis de este actor; éstas también se pueden aglutinar en tres grandes apartados:

1. Las tesis que suponen que los directivos podrán ser innovadores si las condiciones del contexto externo (políticas) y su saber profesional (profesionalización) constituyen una plataforma de su hacer.
2. Las tesis que ponen énfasis en que son las condiciones internas a la vida escolar, la interacción cara a cara, las relaciones intra escolares, las condiciones micropolíticas de la escuela son las que permiten generar la transformación.
3. Las tesis que plantean que existen condiciones subjetivas, creencias, imaginarios personales que ejercen junto con la estructura escolar una influencia importante en la práctica del directivo.

Las tres tesis, parten al menos de un supuesto indiscutible: la importancia de la figura directiva en el contexto de la vida escolar y la influencia de éstos en las transformaciones o en la inercia del mismo.

En conclusión, mientras que Brasil se ha centrado en estudios directivos tendientes a abordar el proceso de elección y su impacto en las innovaciones, desde un escenario democrático, propio del contexto político de su país; España, Argentina y Venezuela, analizan las prácticas directivas desde los estilos, el liderazgo, el desem-

peño y la evaluación para el logro de la calidad; México por su parte inicia procesos de análisis de la práctica directiva centrados en el discurso de la gestión educativa.

La función directiva en el marco de la complejidad

Ser director de educación básica en nuestro medio, significa un sinnúmero de cosas. Generalmente se identifica al directivo con la idea de un actor racional dedicado a mantener el control normativo del plantel a partir de la aplicación de las normas establecidas de acuerdo al Manual del Director, hasta acciones de gestión en los ámbitos pedagógicos, administrativos, políticos, económicos y sociales.

Sin embargo, esta es una visión mítica en torno a las tareas directivas, digamos una imagen creada del director “la realidad nos enseña que, a menudo hacen algo más y no siempre aquello que teóricamente se les asigna” (Gairín, 1995).

En tal sentido hay una “visión mitológica” cuando se supone que los directivos son sujetos racionales: “que dedican su tiempo a planificar, a coordinar y controlar, que se presentan con la imagen de ejecutivo moderno, bien vestido, con un escritorio, en una oficina bien ordenada, ayudado por colaboradores leales y utilizando medios de comunicación sofisticados, suena bonito, pero es a menudo fantástico” (*Ibid*).

Siendo así, entonces, habría que comenzar a cuestionar los que Gairín Sallán llama los mitos del trabajo directivo, que se podrían resumir de la siguiente manera:

- a) La imagen del director como planificador efectivo y sistemático: la cual choca con una realidad que exige la realización emergente de varios trabajos, desarticulados, breves y con falta de continuidad.

- b) La imagen de eficacia: el directivo en realidad realiza múltiples trabajos al mismo tiempo de acciones paralelas mediadas por ritos, ceremonias, negociaciones y procesos de información. Por tal razón su función está mezclada por elementos irracionales.
- c) La imagen de la información total de lo que pasa en la organización: cuando en la práctica se da más importancia a la información blanda (rumores, charlas informales, especulaciones, etc.) y la práctica del medio verbal ante lo escrito o audiovisual.
- d) La dirección como una ciencia o profesión: cuando en la práctica es una acción intuitiva centrada en el sentido común, la tradición, las empatías, los afectos y las relaciones.
- e) La dirección es una forma de autoridad y poder: dirección significa dirigir, en el imaginario común quien dirige es quien posee cualidades que lo diferencian del grupo por su autoridad y su poder, ante ello, la práctica revela que los directivos se ven a sí mismos con más poder para controlar los acontecimientos de la organización que el que realmente tienen.
- f) La función directiva se asume a través de procesos colegiados: cuando en la práctica real el directivo está aislado, con funciones gestadas desde la soledad institucional.

Estos mitos nos llevarían a plantearnos una realidad en la cual se llevan a cabo las prácticas, el tránsito entre lo normativo bajo un paradigma de simplicidad y la gestión que exige la negociación ante diversos actores: padres de familia y los propios profesores a su cargo, autoridades civiles, gubernamentales y actores del escenario económico y político fuera del espacio y tiempo del ámbito escolar.

Todo ello corrobora que la actividad de un director es una actividad compleja; que tiene que combinar de manera continúa,

permanente y necesaria los saberes no sólo técnicos (llenado de formas y planeaciones normativas o estratégicas, evaluaciones a los profesores a su cargo y registro de acciones también de carácter formal), sino además saberes prácticos o destrezas, gestados en los ambientes escolares, resoluciones de conflictos, propios de la cotidianidad escolar; los saberes populares y de sentido común fundados en opiniones, creencias o suposiciones. Donde además también coexisten saberes contextuales, el directivo debe conocer la personalidad de sus compañeros profesores y de sus autoridades inmediatas; así como un saber de tipo dramático porque además se tiene que jugar cierto rol de acuerdo a un escenario o situación dada. Estos *saberes necesarios* se adquieren generalmente de manera social e histórica, son conocimientos que obedecen a un modelo de formación construido históricamente y a un imaginario sobre el ser directivo o bien a creencias, opiniones, supuestos y experiencias significativas producto de la propia historia de vida y que se han generado a partir de la internalización y construcción de un modelo sobre el ser directivo.

La evaluación del directivo en una propuesta integradora que responda a la escuela de hoy.

La experiencia de Brasil, país donde se lleva a cabo la elección de directores sobre la base de la elección de un proyecto (Namo de Mello, 2005), nos muestra que los directivos pueden ser elegidos por la comunidad escolar con base en un proyecto, siempre y cuando existan las estructuras políticas que garanticen la práctica democrática. En nuestro contexto mexicano, las estructuras de la escuela mexicana siguen siendo autoritarias, verticales y jerárquicas, aunque mucho se hable en el discurso pedagógico de la gestión del trabajo colegiado, por el contrario, las decisiones que se toman en las escuelas siguen siendo normativas y la mayoría de las

veces autoritarias o dictadas desde una estructura vertical: el jefe de sector ordenar al supervisor, éste ordena al director y el director a sus maestros, en una pirámide de jerarquías y en un esquema de obediencia y disposición a los mandos superiores.

Por tanto, ponderar la gestión desde un proyecto escolar basado en la evaluación y elección de los directores sugeriría un modelo de formación centrado no en conocimientos ni en experiencias aisladas, sino en la resolución de problemas y dilemas prácticos en ámbitos contextuales, siempre y cuando la gestión escolar se desarrolle en ambientes democráticos y en instituciones participativas o con cultura de la participación social.

Pero, si la gestión mexicana es barroca, en el sentido de obedecer a un modelo de escuela jerárquica y autoritaria donde se busca a su vez el desarrollo de escenarios participativos, entonces estaríamos refiriendo la necesidad de desarrollar una gestión donde se articulen: habilidades de carácter gerencial a disposiciones de índole cultural y de comunicación, donde se tienen que desarrollar competencias en la resolución de problemas, competencias para la toma de decisión, competencias comunicativas y de consenso. El saber práctico que exige la gestión no puede dejar desligada la presencia de situaciones complejas en la realidad: por tanto, la propuesta es una evaluación situacional donde se ponderen los dilemas de la práctica de un director y la autonomía en la decisión desde marcos normativos.

Por otra parte, todo modelo de evaluación se liga a un proyecto de formación de directores, no puede verse el asunto de manera aislada, sino relacional. El reto de la formación es señalar las posibilidades de autonomía, innovación, intervención y participación social desde la existencia de las normas. Por lo tanto, algunas tareas para los formadores de directivos será: cómo innovar las escuelas desde su existencia regulada por normas externas o cómo promover la autonomía desde la heteronomía. Esta paradoja ten-

drá que ser resuelta desde un plano institucional, no sólo desde la acción individual de los sujetos o de las comunidades. En tal sentido, hace falta un mayor diálogo entre el discurso y las acciones que siguen siendo extenorreguladoras. En la medida de este diálogo podrá ser más significativa y relevante la formación de los directivos; por ejemplo, no se verán los diplomados desde la economía de los puntos para el ascenso sino desde la verdadera necesidad de transformación de las escuelas.

Dado que el sector de directivos es heterogéneo también habrá que pensar en procesos de profesionalización y capacitación diversos, especializados y enfocados en situaciones problemáticas existentes.

Es interesante la experiencia que nos narra Ramírez, cuando en una de sus muchas visitas a las escuelas del país, nos muestra con singular aprecio la figura del profesor Teja, y su saber práctico desde su contexto. Así en el capítulo 19 de su texto *Organización y Administración de Escuelas Rurales* (reeditado en 1963) referido a “La Asociación de Padres y Madres de familia” (p. 139) inicia con un relato de su visita a una escuela ubicada en una comunidad rural “cerca del Volcán de la Malinche” en Tlaxcala, y de las particularidades del profesor Teja, de cómo él organizó a su comunidad, de qué manera les habló, cómo los convenció, la técnica para organizarlos, su diálogo con los pobladores, sus estrategias para motivarlos, sus visitas casa por casa, etcétera. De esta experiencia, Ramírez desprende una serie de recomendaciones puntuales y concluye diciendo:

“Han pasado ya desde entonces muchos días, y hoy que hago recuerdos de ese viaje de estudio mío, no quiero concluir el relato sin recomendar a todos los maestros rurales del país la conveniencia de unir a toda la gente adulta del poblado en que trabajan, en una asociación más o menos parecida a la organizada por el profesor Teja” (1963: 146).

Esta expresión que nos refiere Ramírez, basada en la recuperación de la propia historia formativa de los directivos, a través de su experiencia de analizar situaciones exitosas en escuelas y de ahí, volver los ojos a las nuevas posibilidades de innovación en otros planteles es un interesante ejemplo de lo que he propuesto en estas páginas: un aprendizaje de la gestión desde la recuperación de las experiencias exitosas de directivos actuando en contextos escolares donde se presentan situaciones problemáticas. Entonces, la idea de una formación y una evaluación situacional debería poner en el centro de las discusiones a *sujetos en acción desde sus contextos particulares*, al respecto, una mirada a nuestra historia formativa también puede ser ejemplar para nuevas experiencias de aprendizaje. Sin embargo esta propuesta aún está en ciernes.

Bibliografía

- Aguilar, Citlalli y S. Schmelkes. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. IIPE-UNESCO: Buenos Aires.
- Arnaut, Alberto. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. El Colegio de México-Centro de Investigación y Docencia Económica: México.
- Arriarán, Samuel y E. Hernández (coord.). (2001). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. UPN: México.
- Braslavski, Cecilia y Felicitas Acosta (org). 2001. *El estado de la enseñanza de la formación en la gestión y la política educativa en América Latina*. IIPE-UNESCO: Buenos Aires.
- Calvo Portón, Beatriz. (1999). *La supervisión escolar en la educación primaria en México. Un reconstrucción histórica regional*. CIESAS-IIPE/UNESCO. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa: Aguascalientes.

- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO. P. 6-7
- Deleuze, Gilles. (1999). *¿Qué es un dispositivo?* Balbier, E. Michel Foucault, filósofo. Gedisa: Barcelona.
- Fernández, Lidia. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós: Buenos Aires.
- Foucault, Michel. (1995). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI: México.
- García Canclini, Néstor. (1989). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo: México.
- Heck, Ronald H. (1998). *Conceptual and Methodological Issues in Investigating Principal Leadership Across Cultures*. PJE. Peabody Journal of Education 73.
- Ibarra, Colado Eduardo. (1999). "Administración y organizaciones en el final del milenio: racionalismo, tradicionalismo y gubernamentalidad". En Beatriz Ramírez, *El rol del administrador en el contexto actual*. UAM, Azcapotzalco: México.
- Ledezma, Moisés et al. (2003). *Diagnóstico Estatal para la Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Documento de trabajo. SEJ: Jalisco.
- Merton, Robert K. (1988). Los colegios invisibles en el desarrollo cognitivo de Kuhn. En Carlos Solís (Compilador). *Alta tensión: filosofía, sociología e historia de la ciencia*. Paidós: Barcelona.
- Meneses, Ernesto. (2000). *El saber educativo en Un siglo de la educación en México*. Siglo XXI: México.
- Namo de Mello, Guiomar. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, Biblioteca Normalista SEP: México.
- Nava Preciado, José. (2006). *Consumos culturales del director de escuelas secundarias y su influencia en los modelos de gestión*. UPN: Guadalajara.
- Nicastro, Sandra. (1999). *La historia institucional y el director de escuela*. Editorial Paidós: Buenos Aires.

- Paro Vitor, Enrique. (1996). *Elección de directores en escuela públicas: avances y límites de la práctica*. Revista Brasileña de estudios pedagógicos. Vol. 77, No.186 pp. 376-395: Brasil.
- Ornelas, Carlos. (2001). "Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios". En Carlos Ornelas (Comp.). *Investigación y política educativa: ensayos en honor de Pablo Latapí*. Santillana: México.
- Piña Osorio, José Manuel. (Coord). (2004). *La subjetividad de los actores en educación*. CESU/UNAM: México.
- Ramírez, Rafael. (1963). *Organización y administración de Escuelas rurales*. SEP, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional: México.
- Rodríguez, Nacarid. (2001). *Estilos de dirección en Escuelas venezolanas*. Revista de Pedagogía. Vol. 22 No. 64 pp.189-217: Venezuela.
- Sánchez Cerón, Manuel. (2000). *Experiencias recientes de gestión en la escuela básica de Brasil*. Revista latinoamericana de estudios educativos. Vol. 30, No. 4 pp. 119-13: México.
- Sandoval, Etelvina. (1992). La educación básica y la posibilidad de cambios. *Revista El cotidiano*: México.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2000). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Aljibe: España.
- Schmelkes, Sylvia. (1998). La educación básica, en Latapí Pablo. *Un siglo de educación en México*. Vol. I CONACULTA/FCE: México.
- SEP. (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. SEP: México.
- Touraine, Alan. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* FCE: México.
- Tirozzi, Gerald N. (2001). *The Artistry of Leadership: The Evolving Role of the Secondary School Principal* Phi Delta Kappan 82.
- Vite Vargas, Alma Elizabeth. (2004). *El director de escuela primaria. Identificación y práctica*. Tesis Doctoral. UPN: Pachuca Hidalgo.

Notas

¹La gestión es un discurso-dispositivo en el sentido de convertirse en el regulador de lo que es considerado una escuela de calidad, y por tanto justificable en su existencia, otorgamiento de recursos financieros y mantenimiento por parte de un Estado evaluador, que no benefactor. El concepto de gestión es más genérico que el de administración, el primero connota acciones autorreguladoras de planificar y administrar “lo propio desde lo propio”, el segundo implica la tarea de ejecución de instrucciones externorreguladoras o sea desde una planificación verticalista (cfr. Casassus J., 2000). Sin embargo, el propio discurso presenta una fisura que hace posible al “otro” sujeto, al que se resiste frente al sujeto de la dimensión funcionalista.

²Problemática planteada por los diagnósticos nacionales e internacionales, abordados en la problematización de esta investigación.

³Lo cual es posible corroborar gracias a las investigaciones de Arnaut (2000), Ornelas (1995), Calvo (1999), Sandoval (2004) entre otros autores.

⁴Hasta la fecha poco se sabe de cómo los directivos tienden a resignificar el discurso, esto es, de cómo desde sus condiciones situacionales o contextuales interpelan la discursividad institucional proveniente de las políticas educativas, asignándole nuevos sentido en su práctica y concretándolo en su propia realidad. Tampoco se sabe qué condiciones permiten lograr tal resignificación del nivel discursivo de lo macro político al microescenario del contexto en el que se mueven, desde sus condiciones del trabajo, su historia profesional, la situación de sus contextos escolares y la interacción con sus colegas.

⁵Este argumento es una conclusión de la investigación de tesis doctoral realizada por Ofelia Cruz Pineda (2004).

⁶A lo largo de mi trabajo manejaré la noción de *dispositivo*, bajo la connotación de Foucault, entendido como máquina para hacer hablar y ver. Constituido por tres dimensiones: saber, poder y subjetivación. Éstas se entrecruzan y dan cuenta de una visión del mundo. En el caso concreto de mi investigación, los dispositivos establecen condiciones para promover un determinado régimen de verdad sobre las funciones y el deber ser de los sujetos, orientan posiciones y relaciones diferenciales de los sujetos en función de ciertas finalidades, estrategias, valores y creencias sobre el modo en que se produce social, institucional y subjetivamente la función de los directivos (Cfr. Deleuze, Gilles, 1999).

⁷Algunas de las estrategias de profesionalización desembocan en cursos nacionales y estatales a través del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP); programas de

posgrado; diplomados y cursos de actualización diseñados por las direcciones de los distintos niveles educativos y otras instancias de formación y actualización de la SEP así como las secretarías de educación en los Estados.

⁸A este respecto el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006) menciona: “La necesidad de formar a los directivos escolares en las tareas sustantivas de la escuela y de crear condiciones para que en su actividad favorezcan los asuntos académicos sigue siendo urgente e impostergable, pues del ejercicio de esta función depende en gran parte el funcionamiento eficaz de la escuela. Estas figuras concentran su actividad en atender las múltiples tareas administrativas de las dependencias superiores, muchas veces desconocen las estrategias de trabajo y las prioridades establecidas en las normas, así como los materiales educativos, en la mayor parte de los casos, carecen de la formación necesaria para evaluar y dar seguimiento al trabajo docente y al funcionamiento de la escuela en su conjunto.” (PNE2001-2006).

⁹Al respecto cfr. Santos Guerra (2000) que señala: “la evaluación requeriría una ampliación del objetivo ya que una parte sustancial del trabajo de los alumnos depende de la organización de los medios, de la intervención coordinada y del clima de la institución donde lo realizan” p. 294.

¹⁰Expresión de Merton, en el sentido de que a los que tienen más se les dará y a los que menos tienen más se les quitará, de acuerdo al Evangelio de Mateo. Cfr. Merton, Robert K. (1988).

¹¹Concepto clave que se constituye como un neologismo ante el discurso asimilado y legitimado por los directivos; hoy los directores incorporan a su habla nociones como gestión, con sus correlatos: la autonomía, la participación, los equipos colaborativos, la colegiación, etcétera.

¹²Al respecto cfr. CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con calidad*. Santiago de Chile. p. 19.

¹³Esta noción de la identidad barroca es tomada en el campo de la política de Bolívar Echeverría; en el campo de la educación los profesores Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot lo han planteado. Quienes de manera concreta lo aplican al campo de la gestión son los profesores Guadalupe Mora Tufiño y Rafael Sánchez Avilés (Cfr. Arriarán Samuel y Hernández E., 2001).

RESEÑA

Zeichner, Kenneth M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata: Madrid.



En esta selección de ensayos escritos entre 1991 y 2008, Kenneth M. Zeichner analiza las relaciones entre diversos aspectos de la formación del profesorado, su desarrollo profesional y su contribución a la consecución educación de gran calidad para todas las chicas y chicos y, por tanto, a una mayor justicia en los procesos escolares y en la sociedad más amplia.

El foco de atención dominante se centra en cuestiones referentes a la igualdad y a la justicia social en la formación del profesorado y en el desarrollo profesional del docente. Algo que están poniendo en cuestión el fuerte predominio de las políticas neoliberales, de los nuevos modelos empresariales y de las políticas neoconservadoras. Políticas que tienen en su agenda de urgencia privatizar la educación pública y, simultáneamente, culpabilizar al profesorado y a los centros escolares de los problemas de la sociedad.

Un tema importante que aparece de diversas formas a lo largo de los capítulos es el convencimiento de que la misión de los programas de formación del profesorado es la de preparar para educar con éxito a todo tipo de alumnado, cualquiera que sea su procedencia social, étnica o familiar.

Advierte contra la aceptación acrítica de conceptos y prácticas estimuladas desde muchos discursos dominantes tanto por parte de la Administración como en las instituciones de formación y actualización docente, como los de justicia social, reflexión, investigación en la acción y escuelas de desarrollo profesional, sin un examen más detenido de los objetivos a los que se dirigen en la práctica y de las consecuencias reales relacionadas con su uso.

Un segundo tema es el de la defensa de una formación del profesorado más democrática que utilice el conocimiento y la experiencia que existen en las instituciones que preparan a profesores y profesoras, en los centros educativos y en las comunidades donde éstos se encuentran. Todos sus miembros deben hacer su genuina aportación a este proceso continuo de mejora de las instituciones escolares.

La formación del profesorado y la lucha por la justicia social va dirigido a quienes trababan en las instituciones y redes de formación y actualización del profesorado, a los responsables políticos que conciben esta educación un elemento esencial para el mantenimiento de un sólido sistema de educación pública en una sociedad democrática.