

Memoria del Primer Congreso
Formación y educación básica.
Condiciones y desafíos

Tomo I. Procesos de Formación

27-28 de noviembre



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO

Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco

Lic. Alfonso Gómez Godínez
Coordinador General

Dr. Teodomiro Pelayo Gómez
Coordinador de Formación de Docentes

Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza
Director General de Educación Normal

Mtra. Rosa Elia Medina Cruz
Directora Académica de Educación Normal



Directores de escuelas normales públicas de Jalisco

Víctor Manuel Ponce Grima

Escuela Normal Superior de Jalisco y Coordinación de Investigación de la DGEN

María Teresa Orozco López

Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara

Rosa Aurora Álvarez Plascencia

Escuela Superior de Educación Física

Felipe Espinosa Chávez

Escuela Normal Superior de Especialidades

Sergio Ernesto Vargas Gómez

Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula

María del Carmen Flores Talavera

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Luz Celina Ramírez Vargas

Escuela Normal para Educadoras de Arandas

Alfonso Vázquez Acosta

Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute

Luis Antonio Morquecho Solano

Centro Regional de Educación Normal de Cd. Guzmán

Anibal Huizar Aguilar

Escuela Normal Experimental de Colotlán

José Abel Ascencio Mozqueda

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza

CONSEJO EDITORIAL

Director del Consejo Editorial

Dr. Víctor Manuel Ponce Grima

Mtra. Carolina Hernández Sánchez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Mtro. Rito Partida Gómez

Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula

Mtra. Cecilia Colunga Rodríguez

Escuela Superior de Educación Física

Mtro. José Luis Arce Lepe

Escuela Normal para Educadoras de Arandas

Mtro. Jesús Moreno Espinosa

Escuela Normal Superior de Especialidades Jalisco

Mtra. María del Carmen Fernández Neri

Escuela Normal Superior de Jalisco

Mtra. Guillermina Sulub Ávila

Escuela Normal Experimental de Colotlán

Mtra. Bárbara Cristina Caamaño Cano

Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara

Mtro. Lenin Montelongo Ávalos

Centro Regional de Educación Normal

Mtro. Rafael Bernardo Orozco Hernández

Dirección General de Educación Normal

Mtro. Lucio Fregoso Tamayo

Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute

Mtro. Joaquín Pegueros Sánchez

Escuela Normal Rural "Miguel Hidalgo" Atequiza

ISBN en trámite

Comité organizador
Mtra. Rosa Elia Medina Cruz. Directora Académica de Educación Normal
Dr. Victor Manuel Ponce Grima. Coordinador de Investigación de la Dirección Gral. de Educación Normal y Director de la ENSJ
Mtro. José Barrera Vázquez. Asesor de la Dirección Académica de Educación Normal
Mtra. Claudia Benavides. Asesora de la Coordinación de Investigación de Educación Normal
Mtra. Erika Anay Rodríguez Valle. Asesora de la Dirección Académica de Educación Normal
Ing. Pedro Enrique Pérez Flores. Subdirector Administrativo de la ENSJ
Mtro. Héctor Yeme Yeme. Subdirector Académico de la ENSJ

Comité científico

Ma. Guadalupe Guerrero Domínguez	Benemérita y centenaria Escuela Normal de Jalisco
Martha Cristina Hernández Real	Benemérita y centenaria Escuela Normal de Jalisco
Roberto Herrera Gallardo	Benemérita y centenaria Escuela Normal de Jalisco
José Gregorio Quezada Santoyo	Escuela Normal de Colotlán
Lucio Fregoso Tamayo	Escuela Normal de San Antonio Matute
Armando Cuevas Encarnación	Escuela Normal Juana de Asbaje
Juan Carlos Santos Esparza	Escuela Normal Juana de Asbaje
Joaquín Pegueros Sánchez	Escuela Normal Miguel Hidalgo
María Elena Vineete	Escuela Normal Occidental
José Luis Arce Lepe	Escuela Normal para Educadores de Arandas
Jaime Hernández Valdés	Escuela Normal para Educadores de Guadalajara
Alfonso Hernández	Escuela Normal Superior de Especialidades
Jesús Moreno Espinoza	Escuela Normal Superior de Especialidades
Carmen Fernández Neri	Escuela Normal Superior de Jalisco
Clara Campos Arciniega	Escuela Normal Superior de Jalisco
Beatriz García Fernández	Escuela Normal Superior de Jalisco
Elvia García Ruiz	Escuela Superior de Educación Física
Verónica Araceli Delgadillo Mejía	Instituto América
Rosalio Pérez Salcedo	Instituto Motolinía
Beatriz Cisneros	Nueva Galicia
Araceli Guadalupe Pérez González	Universidad Veracruz

CONTENIDO

Ceremonia de inauguración.....	8
Presentación de las razones del congreso. Víctor Manuel de la Torre Espinoza	9
III. Procesos de formación	11
3. 1 Condiciones y prospectiva de la formación.....	11
La evaluación de las jornadas de observación y práctica en la ensj: un punto de partida para la docencia reflexiva. Alejandro Hernández Hernández.....	11
El niño que te cuesta más trabajo, es el que más te necesita: caso de “A” y “H”. Escamilla González Maritza y Gómez Hernández Melissa Alejandra	28
La perspectiva del inicio de mi formación como docente. ¿Qué se espera de un normalista, un profesor excelente o un excelente alumno? Fernando Politrón Ruíz.....	33
Acompañamiento reflexivo. Prácticas docentes de un estudiante de la Escuela Normal Superior de Jalisco. Víctor Manuel Ponce Grima, Rosa Araceli Sánchez Robles y Joel Tostado de la Mora	37
3.3 Sujetos y procesos de formación	43
Género y ciudadanía: La Licenciatura en Educación secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. David Lozano González.....	43
Perfil profesional del formador de profesores de educación básica en Jalisco. Martha Cecilia Nájera Cedillo	72
El sujeto y su formación. Área de extensión y difusión normalista. ENEUT	82
Sujetos y procesos de formación. Oscar Rafael Alvizo, Guadalupe Glez. Zul, Jorge Torres, Mario Ernesto Hdez., Mariana Márquez y julio Cesar Salazar	89
Bosquejos sobre la Conceptualización de la Formación Docente. Edgar Casillas Rodríguez.....	101
Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la Maestría en Intervención Socioeducativa, Generación 2009-2012. Dra. Margarita Martínez Camacho.....	108
La Construcción de la Identidad Normalista de los alumnos de cuarto semestre (Generación 2011 – 2015). El caso de Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Ana Jacel González Cervantes, Felisa Escoto Murillo y Rito Manuel Olivar del Toro	116
Educando profesores con habilidades del siglo XXI. Diego Samuel Zepeda Acero.....	122
La formación de docentes: dos experiencias compartidas investigación-docencia en y con la Historia. Salvador Soto Sánchez y Julia Adriana Juárez Rodríguez	128
Representaciones sociales en alumnos de licenciatura en educación primaria acerca de la clase de educación física. Ricardo Cervantes Rubio y René Gerardo Nuño Torres	136

Formación y educación básica. Condiciones y desafíos

Propuesta

En la actual coyuntura de profundos cambios locales e internacionales conviene pensar desde la investigación y la producción académica, cuál es la situación actual y las prospectivas para el fortalecimiento de la educación básica y de los procesos de formación de los educadores, docentes, directivos o asesores técnico pedagógicos. El conocimiento sistematizado puede ayudar a los educadores y a las autoridades a tomar mejores decisiones y a realizar prácticas más educativas.

El contexto de la dinámica social -plena de incertidumbre, cambios tecnológicos e informacionales, crisis económicas, sociales y ecológicas- demanda a los educadores nuevos retos. La formación inicial debe ser debatida, a través del encuentro de las narraciones comunes y divergentes, que estructurados conduzcan al objetivo del logro de la calidad de la enseñanza, de los formadores, de los profesores en formación y de los estudiantes de educación básica. Se concibe un nuevo normalismo, abierto al mundo, cercano a las complejas condiciones de la educación básica, y al conocimiento global y local, dispuesto a los siguientes:

Objetivos

- Sistematizar el conocimiento producido en torno a la educación básica y la formación de los educadores, en todos sus niveles y modalidades, para comprender su estado actual e imaginar nuevos escenarios para su desarrollo e innovación.
- Abrir espacios de cooperación interinstitucional e interdisciplinaria entre los educadores de educación básica y los formadores, para conformar redes de colaboración.
- Construir alternativas para enfrentar los retos que le presentan los tiempos actuales, a través del intercambio de ideas entre las Escuelas Normales y otras organizaciones que aporten la comprensión y transformación educativa.

Estrategias

Propuesta para las mesas de discusión. Los moderadores y relatores serán seleccionados de las escuelas normales y de otras organizaciones de posgrado de la Secretaría y de la Universidad de Guadalajara. Implica actividades antes (leer y elaborar un documento de discusión), durante (presentar el documento y los ejes de discusión), después (elaborar un texto académico integrando el documento inicial y las relatorías de los ejes de discusión). La función del relator será documentar las discusiones generadas durante el desarrollo del seminario o mesa de discusión. El jefe de relatores estará al pendiente de que en cada mesa haya al menos dos relatores y que le entreguen la relatoría para el informe final.

Talleres de investigación

Los textos para los talleres serán proyectos o avances parciales de investigación para su discusión y mejora. Los talleres se centrarán en el diseño de proyectos de investigación, discusiones teóricas y metodológicas de las investigaciones enviadas. El propósito de los talleres es acompañar a los nuevos investigadores a perfeccionar sus trabajos para su futura publicación, de acuerdo con estándares académicos internacionales.

CEREMONIA DE INAUGURACIÓN

27 de noviembre de 2014

Presídium

Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco

Mtro. Miguel Rodríguez Noriega
Secretario General de la Sección 47 del SNTE

Dr. Teodomiro Pelayo Gómez
Coordinador de Formación de Docentes

Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza
Director General de Educación Normal

Agenda

- Bienvenida y presentación de las razones del congreso.
Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza. Director General de Educación Normal
- Intervención
Mtro. Miguel Rodríguez Noriega. Secretario General de la Sección 47 del SNTE
- Inauguración del Congreso y entrega del reconocimiento al Dr. Miguel Bazdresch Parada. Por su contribución a la educación de los Jaliscienses
Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López. Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco
- Conferencia magistral del Dr. Miguel Bazdresch Parada. "Tendencias y políticas de la formación"

Presentación de las razones del congreso. Víctor Manuel de la Torre Espinoza¹

El Congreso sobre *Formación y educación básica. Condiciones y desafíos* fue concebido como parte del Programa Estatal de Investigación de las Escuelas Normales del Estado de Jalisco. Para la Dirección General de Educación Normal la investigación es fundamental para la transformación de las escuelas normales en el estado, esta debe desarrollarse y articularse a la toma de decisiones informada de las autoridades, los formadores y los profesores en formación.

Se ha propuesto impulsar las áreas sustantivas de la educación superior articuladas en un proyecto integral para el desarrollo, innovación y mejora continua de las Escuelas Normales en el Estado. El Congreso articula las tres áreas sustantivas de la educación superior, esto es, la producción académica y de investigación de los normalistas y los investigadores de otras instituciones de educación superior, para mejorar la docencia y difundir el conocimiento distribuido.

En solo un mes y medio de planeación del congreso, se inscribieron 104 ponencias, aunque la mayoría son de las escuelas normales del estado, recibimos con agrado las aportaciones de investigadores y estudiantes de los doctorados de la Universidad pedagógica Nacional, unidad Guadalajara (UPN), del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Conciencia (ITEC).

Este congreso no fue concebido para alimentar la endogamia de las escuelas normales, pretendemos abrirnos al debate con los académicos de otras dependencias de educación superior, por eso agradecemos la participación de las instituciones de posgrado de la UPN, del ISIDM, de la U. de G. y del ITEC.

Llama la atención la preocupación de nuestros académicos, la mayoría formadores, por la educación básica, con el 57 % de ponencias. El conocimiento de los agentes y las agencias del cambio de educación básica es condición indispensable para llevar a cabo con eficacia la formación de los educadores. Cabe señalar que las aportaciones sobre la educación básica y la formación serán publicadas en la Red de Investigadores Normalistas.

En la Dirección General de Educación Normal se concibe la necesidad de penetrar en el conocimiento tanto de la problemática de cada uno de los niveles y agentes de la educación básica, como de la formación de los educadores. Solo así podremos cumplir nuestra misión formativa. Para formar nuevos profesores, o acompañar a los profesores en servicio es indispensable conocer los nuevos dispositivos y modelos en torno a la formación, pero también las condiciones y las necesidades educativas de los estudiantes, profesores y directivos de educación básica.

Ambas, la formación como los procesos de educación básica, deben ponerse en el contexto de las demandas de la dinámica social nacional e internacional. Los procesos globalizadores, el crecimiento poblacional mayor al crecimiento de la oferta de empleos, la tendencia a la disminución de los salarios y el deterioro de los servicios públicos, la reducción de las capacidades educativas de las familias, entre otros, están impactando fuertemente las condiciones en que se efectúa el acto de educar. Aprender a enseñar y a aprender a pesar, y en las condiciones precarias de nuestro siglo es el mayor desafío de los educadores del siglo XXI.

¹ Director General de Educación Normal

La investigación debe ayudar a los educadores a comprender mejor la naturaleza, los procesos y productos, de los actos educativos en las condiciones del siglo XXI. Por eso conviene fortalecer la investigación. Como actividad de largo alcance, se requieren conformar condiciones culturales, institucionales, materiales y el tiempo suficiente para adquirir la sabiduría en el dominio de teorías y dispositivos metodológicos para develar la realidad. Ser investigador es una profesión que requiere tiempo y disposición para aprender y para producir.

Además de las ponencias, recibiremos las aportaciones de las conferencias del Dr. Miguel Bazdresch parada y de las doctoras Martha Vergara Fregoso y Ana Cecilia Valencia Aguirre. Abren el debate en torno a las tendencias que la investigación nacional e internacional respecto de la formación y la educación básica. Confiamos que aportarán ideas para animar el debate que se genere en las mesas de discusión.

Nos complace entregarle un reconcomiendo especial al Dr. Miguel Bazdresch, profesor e investigador destacado del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, por su generosidad intelectual, por sus aportaciones a la educación del Estado de Jalisco. Entre los investigadores y académicos de la Secretaría de Educación, de la UdeG y de la UPN, se ha consensado la deuda que le debemos a "Miguel".

Finalmente, uno de los objetivos del Programa Estatal de Investigación de las Escuelas Normales del Estado de Jalisco, es apoyar la formación de nuevos investigadores. El congreso tiene ese propósito, por eso se organizaron tres talleres para investigadores, conducido por doctores especializados; en estos espacios se pretende fortalecer la capacidad de los investigadores normalistas para el diseño y desarrollo de proyectos de investigación vinculados a las necesidades de la formación de los futuros profesores de las escuelas normales.

Felicito el esfuerzo sostenido de la Dirección Académica de Educación Normal y de la Coordinación de Investigación, tanto por el diseño del Programa de Investigación para las Escuelas Normales, como por organizar este espacio de encuentro académico que seguro animará mejores acciones formativas y educativas.

III. PROCESOS DE FORMACIÓN

3. 1 CONDICIONES Y PROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN

LA EVALUACIÓN DE LAS JORNADAS DE OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA EN LA ENSJ: UN PUNTO DE PARTIDA PARA LA DOCENCIA REFLEXIVA. ALEJANDRO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

Escuela Normal Superior De Especialidades de Jalisco

LO QUE OCUPA A LA FORMACIÓN DE FORMADORES ACTUALMENTE

1. RESUMEN-DIAGNÓSTICO

En la sociedad del conocimiento del siglo XXI, los países emergentes como México, insertos en la aldea global, requieren de una práctica reflexiva de la docencia en las escuelas normales, que coadyuve a la formación inicial –crítica– de nuevos docentes. Esto supone la existencia de cuerpos académicos que promuevan la investigación, generación y uso cooperativo del conocimiento. (SEP, 2009).

La existencia de la red de investigadores normalistas, es prueba de esta urgente necesidad; hoy más que nunca, generar y compartir el conocimiento, debe ser el bastión del crecimiento académico de las instituciones formadoras de docentes. La *Escuela Normal Superior de Especialidades de Jalisco* no escapa a estas premisas...

El trabajo de investigación: acopio, procesamiento, análisis, interpretación crítica y reflexiva e integración de la información, así como la divulgación de resultados del proceso vivenciado en la Primera Jornada de Observación y Práctica del ciclo escolar 2012-2013, –semestres nones–, abre un impase para la práctica de una *docencia reflexiva* en la ENSEJ, al ofrecer un panorama transparente de *fortalezas, áreas de oportunidad y recomendaciones para intencionar las decisiones y las prácticas del profesorado de esta institución*, , privilegiando la gestión escolar, como se podrá observar en las próximas páginas de este documento.

CONTEXTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA ENSEJ

El contexto institucional de la ENSEJ, está mediado por un enfoque tecnocrático, orientado al logro y la productividad, prueba de ello son la certificación en el Estándar de competencia EC0048. "Impartición de cursos presenciales de capacitación", el diplomado en el estándar de competencia EC0049. "Diseño de cursos presenciales de capacitación, sus instrumentos de evaluación y su material didáctico, [2011] que constituyen dos valiosos procesos de certificación de competencias docentes, de acuerdo al perfil de educación superior,

ante el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, México. [CONOCER]. Así como la Especialidad en Formación de formadores del Centro de Cooperación Regional Para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe en 2012. [CREFAL].

En cuanto al contexto Socio-cultural, la Escuela Normal Superior de Especialidades de Jalisco, está ubicada en la calle Francisco Siles # 1279, en la colonia Jardines Plaza del Sol en Zapopan Jalisco, México; en un *Entorno Económico* de nivel medio-alto...

El clima áulico ha cambiado en la institución, ya que en los últimos ciclos escolares, arriban educandos provenientes del bachillerato, tras aprobar un examen estandarizado de CENEVAL, tienen dominio en el uso de las tecnologías de la información, una mayor competencia para el análisis de la información que otras generaciones del pasado, y también se muestran muy comprometidos por su superación personal; observándose un número de integrantes significativamente menor por grupo.

Una vez situado el lector en el contexto de la práctica educativa de la ENSEJ,² pueden observarse de cerca los compromisos actuales del hacer docente en esta institución: equidad, calidad, e inclusión, ya que se trata de una escuela formadora de *Licenciados en Educación Especial* y las Jornadas de Observación y Práctica, cobran ahora un sentido primordial para lograr estas premisas educativas, al proveer insumos que normen la *intencionalidad de la Práctica Formadora de Formadores en Educación Especial, la Planeación, la Administración y la Gestión Institucional*.

PARA COMPARTIR:

2. ANÁLISIS TEÓRICO

Todo el hacer docente y discente de la ENSEJ, *debe tener al Educando en formación inicial como centro del proceso de aprendizaje*, (SEP, 2011) lo que se intencione, planifique, ejecute y evalúe en el aula, debe de estar vinculado con la realidad del contexto educativo-laboral del educando, y con su perfil de egreso, de aquí se sigue, que la currícula oficial, (SEP, 2004) contemple desde el inicio, asignaturas de acercamiento a la práctica escolar, y llega en el séptimo y octavo semestre, a que el educando, realice una práctica intensiva, en condiciones reales de trabajo en los Centros de Atención múltiple, [CAM], en las Unidades de Apoyo a la Educación Regular, [USAER], en los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, [CAPEP] y en los Centros de desarrollo infantil, [CENDI].

Por ello, en las Áreas Sustantivas de *Evaluación y Seguimiento y de Investigación, resulta prioritario valorar la praxis de los educandos en estas Jornadas de Observación y Práctica*, ya que proveen insumos para la mejora reflexiva y permanente en la oferta educativa de la ENSEJ... La Formación Integral del Licenciado en Educación Especial, es un proceso complejo, que el educando no pasa sin sortear adversidades... Como se observa a continuación...

PARA EL LECTOR:

ESTRATEGIA METODOLÓGICA:

En cada Jornada de Observación y Práctica; toda entrevista abiertas, escrita, por cuestionario, (Gento, s/f). [En línea] que se diseña y se aplica [Véase el anexo "A"]. Se analiza con un criterio cuali-cuantitativo de enfoque mixto, la información recabada, se evalúa para intervenir, -no sólo es el sacar una fotografía estática de la realidad-, sino llegar a la toma asertiva de decisiones reflexivo-formativas que irrumpen en la mejora

² Esto es básico, ya que estos educandos de la actualidad, demandan calidad total en su formación inicial como licenciados en educación especial, como podrá evidenciarse en sus respuestas a la entrevista abierta por cuestionario que se les practicó para la evaluación de la 1ª jornada de observación y práctica del ciclo escolar 2012-2013, -semestres nones-. De octubre 15 al 19 de 2012.

permanente de las Jornadas de Observación y Práctica de los educandos de la ENSEJ. (Hernández. Fernández, Baptista, 2003)

HALLAZGOS

1ª Jornada de Observación y Práctica, del 15 al 19 de Octubre de 2012. –Semestres Nones–...Primer semestre. [Por razones de espacio en esta ponencia, sólo se esbozan los resultados más específicos, cabe señalar que se entrevistaron todos los grupos de primero, tercero y quinto semestre, los resultados del análisis fueron entregados a la subdirección académica. Aun así, lo expuesto a continuación, habla por sí mismo, de la importancia de este análisis].

ANÁLISIS GRUPAL, 1 ^{er} SEMESTRE										
MATRIZ FODA ³										
1 ^{er} SEMESTRE; ÁREA DE ATENCIÓN: AUDITIVA Y DE LENGUAJE										
FORTALEZAS	DEBILIDADES:									
Introducción a los referentes teórico-metodológicos de la Licenciatura en Educación Especial. El número de categorías de análisis habla de lo complejo y variado de las respuestas, cosa que no sucede en 3^{os} y 5^{tos}, con todo, es alentador ver que estos educandos⁴ se introducen de lleno en la identificación de los <i>requerimientos profesionales de la Licenciatura en E. E.</i>⁵ Esto es una gran fortaleza, y abre una puerta para su Formación Integral, pues ya lo han detectado. Es un acierto el visitar CENDI, CAM y Preescolar desde inicio de la carrera. Aquí, también hablan de haber aprendido <i>Planeación didáctica</i>, sin embargo no lo consignan en el reactivo ¿Qué me hizo falta?, en éste, se enfocan en las Estrategias de atención a la discapacidad, como ya se apunta, semejando un juego de ajedrez, en que van focalizando sus necesidades de <i>Formación</i> por prioridades como puede verse en la gráfica de arriba. Vid supra: misma columna, página 7].	Incertidumbre inicial: 1^{er} Semestre de Audición y Lenguaje ¿Cómo me sentí? <table><tr><th>Categoría</th><th>Respuestas</th><th>Porcentaje</th></tr><tr><td>Seguridad</td><td>7</td><td>37%</td></tr><tr><td>Incertidumbre Inicial</td><td>12</td><td>63%</td></tr></table> Aunque este fenómeno, por ser educandos de primer semestre de la Licenciatura en E. E., parece hasta cierto punto normal, pero no lo es. El 1º de A y L, es el que presentó más dispersión de los tres grupos de primer semestre, al iniciar su semana de observación de la práctica educativa en CENDI, CAM y Preescolar. <i>Esta tabla continúa</i>	Categoría	Respuestas	Porcentaje	Seguridad	7	37%	Incertidumbre Inicial	12	63%
Categoría	Respuestas	Porcentaje								
Seguridad	7	37%								
Incertidumbre Inicial	12	63%								

³ Fortalezas, Debilidades, Amenazas Oportunidades. [FODA]

⁴ Según el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, México. [CONOCER]. El discente, adulto, de educación superior debe llamarse “Eduando”...

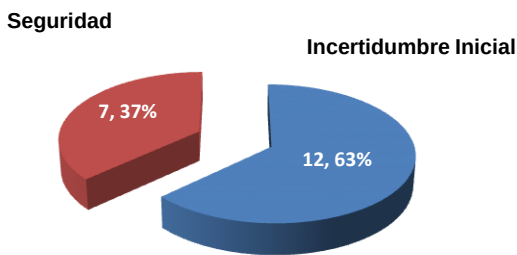
⁵ E. E. [Educación Especial].

MATRIZ FODA ³	
1 ^{er} SEMESTRE; ÁREA DE ATENCIÓN: AUDITIVA Y DE LENGUAJE	
FORTALEZAS	DEBILIDADES:
	Es muy importante señalar que 8 de 19, el 42% puntualizan que <i>les hizo falta tiempo para observar más la práctica educativa en CAM, CENDI y Preescolar</i>, esto habla de la necesidad que sienten de introducirse en los referentes teórico-metodológicos de la Licenciatura en E. E., lo cual representa un campo fértil para insidir en Docencia Reflexivo-Formativa e Integral del Lic., en E. E. ¿Debilidad?, ¿Amenaza?, ¿Puede ampliarse esto como lo piden los educandos?, discútase la pertinencia o no de esto en academias generales. Además, 2 de 19, el 11% hablan de no saber qué escribir en el diario de campo... El observar la práctica educativa y establecer categorías de análisis, no se logra en un día, este puede ser un problema mayor, los educandos de 1^o de Motriz, también lo señalan; por lo que habría que tomarlo en cuenta, junto con la gran necesidad que sienten de aprender estrategias de atención a la discapacidad en general, y también, más focalizado, en su área de atención. [A y L].

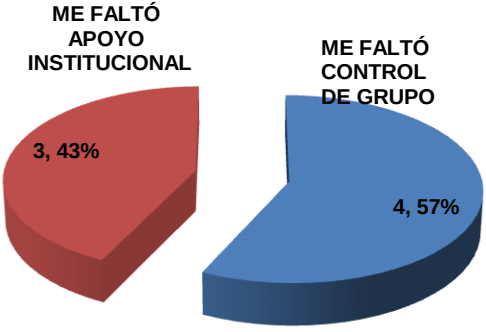
MATRIZ FODA	
1 ^{er} SEMESTRE; ÁREA DE ATENCIÓN: AUDITIVA Y DE LENGUAJE	
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
Falta de Apoyo Institucional: 1^{er} Semestre de Audición y Lenguaje Falta de Apoyo Institucional: Vi malos ejemplos de maestras frente a grupo durante las prácticas Me dejaron sola en Maternal, con los niños, siendo yo una observadora Esto que señalan 6 de 19 educandos es serio, ya que representan el 32% del grupo, -Vi malos ejemplos de maestras frente a grupo-, si esto sucede en primer semestre, definitivamente es buena, siempre el contexto real de práctica contribuye a que el docente se ajuste a la realidad educativa, esto provee insumos de profesionalización desde el inicio de la carrera; con todo, deben cuidarse las escuelas de práctica que se eligen y analizarse estos casos para convertirlos en oportunidades. Con fines eminentemente formativos, debe indagarse la experiencia que tuvieron las siguientes Educandos en su semana de observación y práctica...⁶ - Esperanza Flores Landeros - Martha Isabel Mata Ángel - Sandra Nallely Arellano Arellano - Fernanda Sandoval Martínez - Karim Wendolyne Ruíz C. - Vanessa Ríos Mata Dispersión Inicial:	¿Qué me gustaría aprender en esta asignatura? 1^{er} Semestre de Audición y Lenguaje Saber redactar el Diario de Campo Estrategias Didácticas y de Atención a la Discapacidad Estrategias de Atención a la Discapacidad y Planeación Didáctica Estrategias de Atención a la Discapacidad Auditiva y de lenguaje Observar la práctica en escuelas rurales y en diversos contextos para contrastar Estas Necesidades de Aprendizaje que los educandos Manifiestan, que piden, no sólo se circunscriben al ámbito de Escuela y Contexto Social, son para todo Formador de la ENSEJ, aquí se recoge el fruto de haberlos enviado desde el primer semestre a observar la práctica educativa en contextos reales: CAM, CENDI y preescolar... Ya visualizan los Requerimientos Teórico-metodológicos de la Licenciatura en E. E... Si como se apunta, fue el grupo más disperso de inicio, el lector podrá inferir que vienen fuertes los demás grupos. En esta entrevista abierta, no estructurada, por cuestionario, en que se recoge información amplia de esta jornada de observación y práctica del primer semestre.

Esta tabla continúa

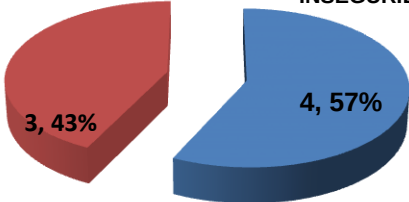
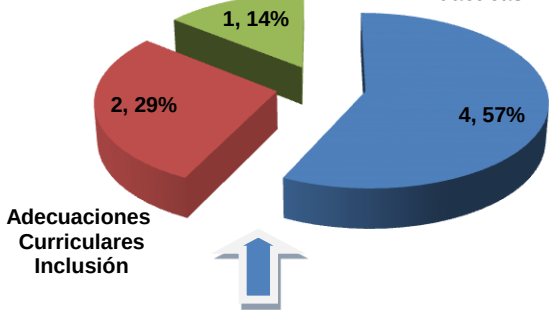
⁶ Para diseñar estrategias de intervención y mejora formativa en las subsiguientes jornadas de observación y práctica.

MATRIZ FODA	
1 ^{er} SEMESTRE; ÁREA DE ATENCIÓN: AUDITIVA Y DE LENGUAJE	
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
1^{er} Semestre de Audición y Lenguaje ¿Cómo me sentí?  Aquí, cabe focalizar... Ciertamente, son de primer semestre, pero fue el grupo con mayor incertidumbre al inicio de los tres de primer semestre. Indáguese por el colectivo de Formadores de este grupo las causas, y establézcanse con pertinencia y viabilidad, las estrategias de mejora permanente posteriores.	Recomendaciones: Para el colectivo de Formadores de este grupo: - Trabajar con antelación a las siguientes jornadas de observación y práctica; los posibles escenarios educativos reales para bajar el grado de incertidumbre inicial en los educandos. - Trabajar y focalizar con los educandos los criterios cualitativos de observación de la práctica educativa en diferentes contextos, y las técnicas de redacción del diario de campo. - Suministrar los referentes Teórico-metodológicos de Atención a la Discapacidad en todas sus Formas y en A y L. [Focalizar]. Esto, debe discutirse, ya que la currícula oficial marca tiempos y grados, pero, por lo analizado, estos educandos llevan prisa por una Formación Integral como Licenciados en E. E., [Discútase la viabilidad en academias generales, de grado y grupo]. - Ver la pertinencia de acudir a una(s) escuela(s) rural(es), en la medida de lo posible, <i>CENDI, CAM y Preescolar</i>, para contrastar la práctica con el medio urbano, ya que esto fue un clamor general del grupo. - Trabajar en Diseño Curricular con los educandos. [Planeación Didáctica].

ANÁLISIS GRUPAL, 3^{ER} SEMESTRE

MATRIZ FODA	
3° SEMESTRE; ÁREA DE ATENCIÓN: DISCAPACIDAD INTELECTUAL	
FORTALEZAS	DEBILIDADES:
Alta motivación profesional: expectativa de practicar profesionalmente en las escuelas asignadas. Valoración del apoyo tutorado Actitud de preparación y superación profesional 3° INTELECTUAL  PLANEACIÓN DIDÁCTICA 7, 100% Diseño curricular: único grupo con esta fortaleza, <i>verificar las "mejores prácticas" y ponerlas al servicio de la comunidad de aprendizaje de la ENSEJ.</i>⁷	3° INTELECTUAL  ME FALTÓ APOYO INSTITUCIONAL 3, 43% ME FALTÓ CONTROL DE GRUPO 4, 57% Aquí se rescata como debilidad: Incertidumbre, inseguridad, control de grupo, en algún momento de la práctica en la semana intensiva 4/7, el 57% lo consignan.

⁷ Verificar si algún Formador o en el caso de Observación y Práctica Docente I, se está llevando a cabo un trabajo en diseño curricular: planeación didáctica por competencias, ya que este rubro aparece como debilidad en los demás terceros y en este como fortaleza, *el compartir las mejores prácticas*, hace que la Comunidad de Aprendizaje de la ENSEJ crezca en la reflexión y la acción.

MATRIZ FODA	
3º SEMESTRE; ÁREA DE ATENCIÓN: DISCAPACIDAD INTELECTUAL	
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
3º INTELECTUAL SEGURIDAD INSEGURIDAD  3, 43% 4, 57% Falta de apoyo institucional: del docente frente a grupo en ocasiones.	3º INTELECTUAL Cómo tener una excelencia educativa Estrategias Didácticas  1, 14% 2, 29% 4, 57% Adecuaciones Curriculares Inclusión ¿Qué te gustaría aprender en esta asignatura de Observación y práctica Docente I? Recomendaciones: trabajar como colectivo en estrategias de manejo de grupo en general: disciplinarias, dinámicas y didácticas. Además, ocuparse de compartir estrategias de enfrentamiento de los dilemas éticos de la profesión y la gestión de ambientes de aprendizaje para bajar la incertidumbre ante la inminente práctica en las escuelas asignadas. Verificar los casos que así lo requieran en que el docente frente a grupo no otorgó el apoyo institucional requerido a los educandos-practicantes y gestionar ahí.

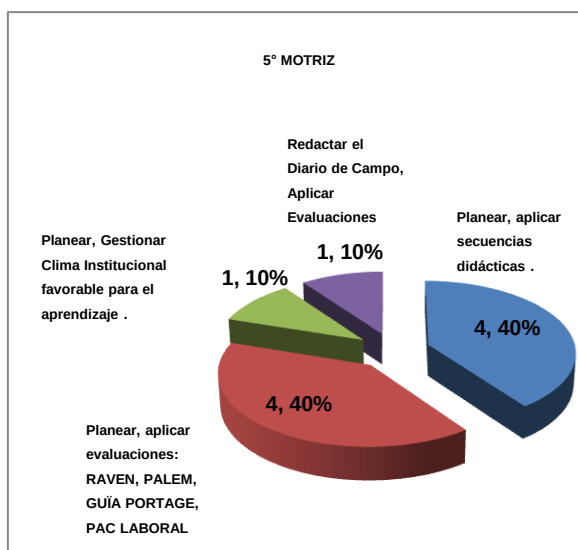
ANÁLISIS GRUPAL, 5º SEMESTRE

MATRIZ FODA

5º SEMESTRE; ÁREA DE ATENCIÓN: MOTRIZ

FORTALEZAS

Inserción Directa en el campo profesional: fomento y/o desarrollo de Competencia en Detección y Atención de la Discapacidad en E. E.
¿Qué Aprendí?



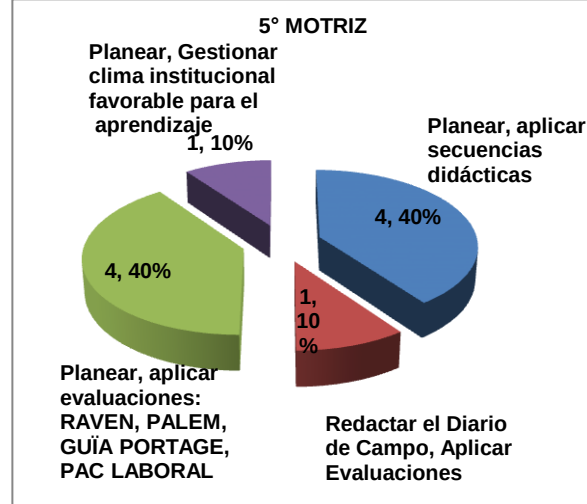
Comienza a encontrarse una Matriz de Recurrencias en los 5ºs: Planear, Atención a la Discapacidad, Evaluación Psicopedagógica.

El Apoyo Institucional aparece como gran Fortaleza externa, es impresionante, en 5º de A y L, si se mira el proceso, 13/15, 87%, dicen haber recibido un *gran Apoyo de docentes frente a grupo en los CAM*. En 5º de Intelectual, en la misma sección, 9/10, 90% dicen lo mismo y en 5º de Motriz, la siguiente gráfica habla por sí sola:⁸

¿Cómo me sentí?, Proceso...

Este es un gran acierto en |

DEBILIDADES:



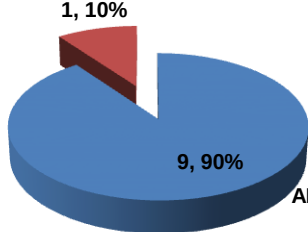
Sólo 5/10, 50%, dicen haber aplicado Evaluaciones Estandarizadas en E. E. ¿Y los otros 5 practicantes?... Discútase la validez y las Estrategias pertinentes de esta información en las Academias de la ENSEJ...

Igual, 5/10, 50%, dicen haber *Aprendido a Planear*, y los otros 5... Vuelve a aparecer la *Planeación como aprendizaje* y, claro está, como debilidad... Esto ya se ha disertado aquí.

Como se apuntó antes en el Análisis de 5º de A y L; una Alumna de 5º de Motriz afirma: *Tuve que hacer la Planeación de la ENSEJ y la del CREAC*. [Este comentario ya se había hecho, véase la viabilidad de formatos de Planeación en las Academias].

Esta tabla continúa

⁸ Si el lector desea profundizar, existen todos los archivos de los grupos, están en la subdirección académica de la ENSEJ.

MATRIZ FODA										
5 ^{to} SEMESTRE; ÁREA DE ATENCIÓN: MOTRIZ										
FORTALEZAS	DEBILIDADES:									
5° MOTRIZ ¿CÓMO ME SENTÍ? PROCESO CON INSEGURIDAD  <table><caption>Data for '¿CÓMO ME SENTÍ? PROCESO'</caption><thead><tr><th>Category</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>APOYO INSTITUCIONAL</td><td>9</td><td>90%</td></tr><tr><td>CON INSEGURIDAD</td><td>1</td><td>10%</td></tr></tbody></table> APOYO INSTITUCIONAL "EL DOCENTE FRENTE A GRUPO ME APOYÓ MUCHÍSIMO" a Selección de Escuelas de práctica. [CAM]. No sucede así en los terceros, en que asistieron a Escuelas con USAER, debe Gestionarse ahí... Los resultados no necesitan comentarios, véase y actúese en consecuencia...	Category	Count	Percentage	APOYO INSTITUCIONAL	9	90%	CON INSEGURIDAD	1	10%	
Category	Count	Percentage								
APOYO INSTITUCIONAL	9	90%								
CON INSEGURIDAD	1	10%								

MATRIZ FODA 5 ^{to} SEMESTRE; ÁREA DE ATENCIÓN: MOTRIZ	
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
5° MOTRIZ Planear, Gestionar clima institucional favorable para el aprendizaje Planear, aplicar secuencias didácticas Planear, aplicar evaluaciones: RAVEN, PALEM, GUÍA PORTAGE, PAC LABORAL Redactar el Diario de Campo, Aplicar Evaluaciones 4, 40% 1, 10% 4, 40% 1, 10%	¿Qué me hizo falta? Actualización en Planes y Programas de Educación Básica. Avances tecnológicos para Atender la Discapacidad Control de grupo, Estrategias Didácticas Planear Nuevas evaluaciones para detectar y Atender las Discapacidades 6, 60% 2, 20% 1, 10% 1, 10%
Apoyo institucional, 5/10, 50% no aplicaron Evaluaciones Estandarizadas en E. E. 9 de 10, 90% dicen haber <i>Aprendido a Planear, debe trabajarse aquí desde semestres iniciales en cada asignatura, véase y discútase esta propuesta en Academias...</i> Cabría la Gestión en Observación y práctica Docente III.	Aquí salta a la vista que las Alumnas están enfocadas en conocer <i>Nuevas Evaluaciones para Detectar y Atender las Discapacidades</i>, esto habla de la Significatividad tuvo esta jornada de observación y práctica. Lo que llama poderosamente la atención es que sólo una Alumna dice, haberle hecho falta saber <i>Planear...Cuando 9 de 10, 90%, reportan haber aprendido a Planear en las Semanas de Práctica, será que ya saben... Obvio, están en proceso y si aparece como aprendizaje, debe reforzarse...</i> Recomendaciones: ➤ Aunque hay gran apoyo institucional en las Escuelas de práctica de 5º bimestre, debe gestionarse el que todos los practicantes de la ENSEJ puedan <i>Aplicar diversas pruebas Estandarizadas en E. E.; y realicen la Evaluación e Informe Psicopedagógico.</i> ➤ <i>Proveer insumos en Planeación, [Diseño Curricular], atendiendo la conformidad de formatos.</i> ➤ <i>Vuelve a aparecer el control de grupo por un sector de Alumnas. Atiéndase esto por el colectivo docente.</i>

LO METODOLÓGICO:

Es importante ahora, realizar una síntesis de lo expuesto hasta el momento, ya que por motivos de espacio, el lector sólo ha visto los resultados de un grupo de cada semestre: primero, tercero y quinto... El análisis se llevó a cabo en todos; esto representa que en cada grado aparecieron regularidades o recurrencias, (Bardrezch, 2000) que al ser sucesos repetidos, llevaron a una saturación de datos. "Según Hopkins (1985:III), Saturar <<consiste en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación>>. Se consigue revisando el proceso o repitiendo de nuevo el estudio para comprobar si los resultados se mantienen." [SIC]. (Hopkins, en Pérez, 1998:84)

Al final, como corolario, se llevó a cabo una triangulación entre documentos de cada grupo y grado. “[...] Para Kemmis, *la triangulación* “consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos, o la combinación de estos”. (Kemmis, en Pérez, 1998).

Cuando se reunieron los datos, saturados y se realizó la triangulación de documentos, se llegó a conclusiones en cada grado y semestre, estos resultados de la investigación han sido plasmados en una matriz FODA en cada caso, que a continuación se muestra...

ENSEJ; Análisis por semestre: primera jornada de observación y práctica. [15 al 19 de octubre de 2012].

MATRIZ FODA PRIMER SEMESTRE	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
➤ Alta disposición para el Aprendizaje y la Superación Personal. [Piden más oportunidades y más tiempo para observar la Práctica Educativa en Contextos Reales]. ➤ Visualización del campo de acción profesional en CENDI, CAM y Preescolar, Reafirmación de la Vocación Docente en los tres grupos de primer semestre. ➤ Introducción a la Educación Especial: alta demanda de Referentes Teórico-Metodológicos de la Licenciatura en E. E. [Estrategias de Atención a la Discapacidad, Planeación Didáctica, Redacción del Diario de Campo]. [1º de A y L, y 1º de Motriz]. ➤ Alto grado de Identificación del Contexto Socio-Institucional de la práctica Educativa y su influencia en el Aprendizaje. [1º Intelectual].	➤ Incertidumbre Inicial de los educandos en la jornada de Observación de la Práctica Educativa. [Sobre todo en 1º de A y L y en orden descendente, en 1º de Motriz]. ➤ Falta de Competencia en la Redacción del Diario de Campo. [1º de A y L y 1º de Motriz]. ➤ Corto tiempo de Observación de la Práctica Educativa en CAM, CENDI y Preescolar. ➤ Falta de Referentes Teórico-Metodológicos en Educación Especial en los tres grupos de primer semestre... ➤ Nula identificación del Contexto Socio-Institucional de la Práctica Educativa y su Influencia en el Aprendizaje en 1º de Motriz y casi nula en 1º de A y L. ➤ No se toca el Diario de Campo en 1º de Intelectual

MATRIZ FODA PRIMER SEMESTRE	
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
➤ El no lograr los Acuerdos de Academia en los siguientes rubros para: ➤ Trabajar con Antelación en los posibles escenarios reales de Observación de la práctica Educativa; <i>para bajar el Índice de incertidumbre Inicial de los educandos</i>, suministrando las categorías de análisis de la misma. ➤ Proveer las Estrategias de Redacción del Diario de Campo en los tres grupos. [En 1º de Intelectual no se habla de esto, y el 1º de A y L y 1º de Motriz, piden los referentes en este tema particular]. ➤ Suministrar pertinentemente a los educandos las Estrategias de Atención a la Discapacidad en todas sus formas y por Área de Atención, en concordancia con enfoque y avance de la currícula oficial, informarles acerca de esto. ➤ Trabajar en Diseño Curricular: [Planeación Didáctica], ya que los educandos comienzan a pedir estos referentes en los tres grupos de primer semestre. ➤ Ver el caso particular de 1º de A y L en que seis educandos dicen haber visto <i>malos ejemplos de maestros frente a grupo en la primera jornada de Observación de la práctica</i>. ➤ <i>Proporcionar referentes para la identificación del Contexto Socio-Institucional de la práctica Educativa y su Influencia en el Aprendizaje</i>. [En 1º de Motriz, ningún educando habla del tema]. ➤ Consensar en Academias de Grado y Generales, el enfoque de observación de la Práctica Educativa en Escuela y Contexto Social, ya que dos grupos; [1º de A y L y 1º de Motriz] se enfocaron en Observar las Estrategias de Atención a la Discapacidad, el Diseño Curricular y la redacción del Diario de Campo; y en 1º de Intelectual el enfoque se centró en la <i>identificación del Contexto Socio-Institucional de la práctica Educativa y su Influencia en el Aprendizaje</i>	- Trabajar como Colectivo de Formadores de Grado y Grupo de la ENSEJ en: - Prever con antelación a las siguientes jornadas de observación de la práctica; los posibles escenarios reales de Observación de la Práctica Educativa; <i>para bajar el grado de incertidumbre inicial en los educandos</i>. - Trabajar y focalizar con los educandos los criterios cuali-cuantitativos de observación de la práctica educativa en diferentes contextos, y en las técnicas de redacción del diario de campo. - Dada la Alta Demanda en los tres grupos de primer semestre: discutir en academias la pertinencia, momentos, estrategias y viabilidad para suministrar los referentes Teórico-metodológicos de Atención a la Discapacidad en General y por Área de Atención; vertebrando la currícula oficial, con las necesidades reales de los educandos. - Ver la pertinencia y viabilidad de acudir a una(s) escuela(s) rural(es), en la medida de lo posible: <i>GENDI, CAM y Preescolar</i>, para contrastar la práctica con el medio urbano, ya que esto fue muy requerido en los tres grupos de primer semestre. - Trabajar en Diseño Curricular con los educandos. [Planeación Didáctica]. - Analizar como colectivo de Formadores la viabilidad o no; de otorgar más tiempo para la observación de la Práctica Educativa, como lo piden los educandos, ya que la currícula marca tiempos. [Discútase esto en Academias].
MATRIZ FODA TERCER SEMESTRE	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
➤ Alta expectativa profesional ➤ Espíritu de superación personal	➤ Control de grupo ➤ Falta de estrategias didácticas de atención de la discapacidad ➤ Falta de conocimiento de diseño curricular: planear

AMENAZAS	OPORTUNIDADES
➤ Falta de apoyo institucional en las escuelas de práctica ➤ Falta de consenso del colectivo de formadores de la ENSEJ para convertir las debilidades en oportunidades	➤ El Colectivo de Formadores de la ENSEJ debe intervenir en la Formación de los Formadores de la ENSEJ en: ➤ Control de grupo, ➤ Estrategias de didácticas de atención de la discapacidad ➤ Diseño Curricular: Planeación Didáctica Por competencias ➤ Apoyo Institucional: Gestión de Escuelas y Docentes Frente a grupo que apoyen a los educandos practicantes de la ENSEJ

MATRIZ FODA QUINTO SEMESTRE	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
➤ Alta expectativa de superación profesional ➤ Apoyo Institucional ➤ Inserción directa en el fomento y/o desarrollo de competencia profesional en atención a la discapacidad en todas sus formas	➤ Falta de Estrategias de Control de grupo ➤ Falta de estrategias didácticas de atención de la discapacidad en todas sus formas ➤ En A y L., retraso en clases de Lengua de Señas mexicana. [LSM] ➤ En Intelectual: Falta Conocimiento de Síndromes y Trastornos ➤ Saber Planear, Planeación. [Diseño Curricular] ➤ Falta de Conocimiento de pruebas Estandarizadas en E. E. ➤ Falta de conocimiento de la realización de la Evaluación Psicopedagógica y su Informe.
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
➤ Lograr Apoyo Institucional para que todos los educandos practicantes de la ENSEJ puedan Aplicar pruebas Estandarizadas en E. E. ➤ Lograr Apoyo Institucional para que todos los educandos practicantes de la ENSEJ puedan Realizar la Evaluación y el Informe psicopedagógico. ➤ Lograr los Acuerdos de Academias para Suministrar a los educandos: a) Estrategias pertinentes de Atención a la Diversidad en todas sus formas b) Estrategias de Control de Grupo c) Diseño Curricular, [Planeación: Llegar a consensos de viabilidad de Formatos, las Escuelas de Práctica tienen los propios] d) Ver el caso particular de 5^{to} de A y L, en que piden más clases semanales en LSM. e) Ver el caso particular de 5^{to} de Intelectual, en que piden conocimiento de Síndromes y Trastornos	➤ Gestionar el Apoyo Institucional para que todos los educandos practicantes de la ENSEJ puedan Aplicar pruebas Estandarizadas en E. E. ➤ Gestionar el Apoyo Institucional para que todos los educandos practicantes de la ENSEJ puedan Realizar la Evaluación y el Informe psicopedagógico. ➤ Impulsar Acuerdos de Academias en General para Suministrar a los educandos: a) Estrategias pertinentes de Atención a la Diversidad en todas sus formas b) Estrategias de Control de Grupo c) Diseño Curricular, [Planeación: Llegar a consensos de viabilidad de Formatos, las Escuelas de Práctica tienen los propios] d) Analizar la viabilidad institucional para ofrecer más clases semanales de LSM en 5^{to} de A y L e) Suministrar en 5^o de Intelectual los Conocimientos pertinentes de Síndromes y Trastornos

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como el lector puede comprobar, es evidente el fruto de este tipo de análisis de datos con enfoque mixto, ya que provee información reflexiva para la toma asertiva de decisiones formativas, de intervención pedagógica y mejora permanente en las aulas de la ENSEJ, en este caso, puede verse que los educandos de primer semestre tienen inquietudes por obtener los referentes teórico-metodológicos de la Licenciatura en Educación especial, esto se dará a la par de la currícula oficial, (SEP, 2004), pero más les falta aún, saber redactar el diario de campo, la academia de grado debe enfocar esto como primera necesidad.

En el caso de los terceros semestres, comienza a preocupar el *control de grupo, la planeación didáctica y las estrategias de atención a la discapacidad*. Aquí el colectivo de docentes de este grado, debe enfocar en la atención a la discapacidad, pues ya se integran en la currícula oficial, asignaturas de formación común de docentes para educación especial; sin descuidar, por supuesto, el diseño curricular. [Planeación didáctica], y ofrecer las estrategias de manejo de grupo. (Curwin y Mendler, 2000), los educandos lo están pidiendo, y son el centro del proceso de aprendizaje.

Por lo que respecta a los educandos de quinto semestre, además de lo que reportan los terceros, aparece el poder realizar la evaluación e informe psicopedagógico y el conocimiento especializado en su área, en este sentido los educandos del área de atención: motriz, piden conocer diferentes síndromes y trastornos... Esto arroja que además de saber planear, estrategias para la atención a la discapacidad y el manejo de grupo, aparecen necesidades más complejas... Esto es digno de tomarse en cuenta por el colectivo docente y desde la gestión escolar, deben asignarse docentes con el perfil adecuado en estos semestres.

Esta es sólo es una pequeña muestra, únicamente de la jornada de observación y práctica, también debe evaluarse la función docente, por parte de los educandos de la ENSE, y viceversa, evaluar a los educandos por parte de los docentes... También los procesos de control escolar y atención al educando y los procesos de administración, así como los de gestión escolar, esto cierra la brecha de la desinformación y la no comunicación en las instituciones educativas, la divulgación de resultados de evaluación, seguimiento, investigación y planeación, debe de realizarse permanentemente en academias generales y en los consejos académicos, llegar al establecimiento de acciones específicas por área, por academias generales y de grado para la mejora institucional.

Las Áreas sustantivas de evaluación y seguimiento, investigación, administración y planeación, unidas, pueden proveer los insumos necesarios para detectar áreas de oportunidad y fortalecimiento que trabajando cooperativamente en un enfoque transdisciplinario y complejo, coadyuven al logro de la equidad, la calidad y la profesionalización de los cuerpos docentes en las escuelas normales, así como a la obtención del perfil de egreso por parte de los educandos en formación inicial, que al convertirse en Licenciados en educación especial, se inserten armónicamente en la sociedad y en el mercado laboral, en que den respuesta asertiva atendiendo la discapacidad; con una ciudadanía altamente alfabetizada y digita; dentro de la sociedad del conocimiento.

LA PROPUESTA:

Por todo lo anteriormente discursado se propone:

"El uso de un enfoque de investigación mixto cuali-cuantitativo, para la evaluación de los procesos de aprendizaje, docencia, administración y gestión escolar, como punto de partida para la práctica de una docencia reflexiva: realmente educativa en la Escuela Normal Superior de Especialidades de Jalisco, que lleve al logro de la equidad, la calidad y el perfil de egreso de los Licenciados en Educación Especial."

CONCLUSIONES

1. La evaluación reflexiva de las jornadas de observación y práctica, con un enfoque mixto: cualitativo-cuantitativo, provee los insumos al profesorado de la Escuela Normal Superior de Especialidades para intencionar, planificar, ejecutar y evaluar, llegando al logro de las Competencias y los aprendizajes propuestos en cada asignatura y semestre. También contribuye a la obtención del perfil de egreso y el grado de Licenciado en Educación Especial, al clarificar las Áreas de Fortaleza y Oportunidad.
2. La divulgación de resultados de investigación y evaluación debe darse en academias generales, de grado y grupo, comunicar la realidad de la praxis, promueve la concienciación del profesorado, llevando al cooperativismo, la complejidad y la transdisciplinariedad.
3. Aun así, la divulgación de resultados, no asegura la respuesta personal de cada docente, pero la concienciación social, lleva a acciones concretas de mejora permanente.
4. La evaluación institucional, bajo un enfoque mixto: cuantitativo-cualitativo, es una herramienta que genera la *docencia reflexiva*, que diagnosticando la realidad de la praxis, establece metas y acciones concretas para la mejora permanente.
5. Para generar reflexión en la acción, y el logro de la equidad, calidad y la inclusión, tan primordial en educación especial, es de primordial importancia la formación de una comunidad de aprendizaje del profesorado, y en cada aula de la Escuela Normal Superior de Especialidades, toda vez que se asiste insertos en la sociedad del conocimiento del siglo XXI, en que generar, compartir y utilizar el conocimiento cooperativamente es crecer...
6. En el enfoque mixto de investigación: cualitativo-cuantitativo, es importante que el evaluador sea experto, un docente reflexivo, con experiencia, la interpretación, integración y valoración del hecho educativo es compleja, por ser un hecho social...
7. Todas las conclusiones anteriores, quedan para la reflexión de Profesores de Escuelas Formadoras de Docentes, pudiendo ser aplicables, si se contextualiza a cada situación concreta.

FUENTES DE CONSULTA

- BAZDRESCH, P. M. (2000). "Práctica y práctica educativa" y "sistematizar la práctica: ¿Cuál es la racionalidad construida en la acción educativa?", en: *Vivir la educación*, SEJ, cuadernos educar.
- CURWIN, L. Richard y Mendler, N. Allen. (2000). *Disciplina con dignidad*. Ed. ITESO. México.
- GENTO, P. Samuel. (s/f). "Marco referencial Para la Evaluación de un Proyecto Educativo", Facultad de Educación UNED. Madrid. Recuperado el 1º de noviembre de 2012 de:
http://184.154.0.244/campusvirtual/aulas/especialidades/file.php/70/Marco_referencial_para_la_evaluacion_de_proyectos_educativos.pdf
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). México.
- HERNÁNDEZ, S. Roberto, Fernández, C. Carlos y Baptista, L. Pilar. (2003). "El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo hacia un modelo integral", en: *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw. Hill. México.
- PÉREZ, S. Gloria. (1998). "La investigación-acción", en: *Investigación cualitativa I: métodos*. Ed. La muralla. Madrid. España.

SEP. (2004). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Especial

SEP. (2009). "Modelo Integral Para la Formación Profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica".

SEP. (2011). "Plan de Estudios. Educación Básica."

Complementaria

BISQUERRA, R. (1989). "La investigación-acción", en: *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Ed. CEAC. Barcelona. España.

FLECHA, R. (2011). "Las comunidades de aprendizaje." *Conferencias*. Organizadas por el CAP de Pamplona y celebradas en la UPNA los días 27 y 28 de septiembre de 2011. Duración 51'18". Recuperado en línea el 14 de octubre de 2012 en:

<http://www.youtube.com/watch?v=8zQV6smXHuw&feature=related>

HESEN, J. (1995). *Teoría del conocimiento*. Ed. Quinto Sol. México.

MATERIAL de discusión N° 7. (s/f). "Diseño de instrumentos para la Evaluación de proyectos Educativos". Recuperado en CREFAL el 12 de noviembre de 2012 de:

http://184.154.0.244/campusvirtual/aulas/especialidades/file.php/70/material_de_discusion_7.pdf

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). México.

STUFFLEBEAM y Shinkfield. (1995). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Ed. Paidós. 3a reimpresión. Barcelona. España.

EL NIÑO QUE TE CUESTA MÁS TRABAJO, ES EL QUE MÁS TE NECESITA: CASO DE "A" Y "H".
ESCAMILLA GONZÁLEZ MARITZA Y GÓMEZ HERNÁNDEZ MELISSA ALEJANDRA

Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute.

La enseñanza en un aula escolarizada, es una tarea que se ha vuelto muy compleja; una educadora es como una todóloga: enfermera si pasan accidentes, secretaria para levantar actas y administrar el papeleo que solicita la inspectora, conciliadora cuando la mesa directiva entra en conflicto, tolerante para soportar envidias de otras compañeras, afanadora cuando la intendente no va, jardinera para cuidar las áreas verdes, organizadora de eventos para recabar fondos económicos para arreglar los baños y comprar juegos para el patio, y psicóloga para atender a niños que no pueden aprender al mismo ritmo y forma que la mayoría de sus compañeros; pero el problema es que no somos especialistas del comportamiento humano, es decir psicólogas y cuando en el grupo se hace presente casos de alumnos que no sólo se les dificulta aprender, sino que presentan conductas de agresividad a sus compañeros, esto hace una clase con bajas posibilidades de llegar a ser un verdadero ambiente de aprendizaje; y éstos detalles no son considerados por medios de comunicación y sociedad en general, cuando se trata de la dura crítica de nuestro desempeño.

El siguiente escrito se encuentra basado en la problemática en la cual como practicantes de séptimo y octavo semestre tenemos presente en el jardín de niños "Nicolás Bravo", ubicado en la colonia La Loma en el municipio de San Martín de Hidalgo, por lo que consideramos un tema interesante para abordarlo: "El niño que te cuesta más trabajo, es el que más te necesita: caso de "A" y "H". Por respeto a estos pequeños y a su familia hemos decidido guardar el anonimato para no contribuir a una posterior etiquetación.

A continuación se describirá las principales características que atañen a cada niño, asimismo cómo ha sido nuestra experiencia mencionando algunas de las dificultades a las que nos hemos enfrentado. De igual forma inquietudes a manera de preguntas y cuál ha sido el apoyo que se ha recibido por parte de la tutora y padres de familia.

En nuestra práctica docente frente al grupo nos hemos percatado de ciertas características que destacan en los niños "A" y "H", las cuales han dado muestra de un comportamiento inadecuado, provocando que el resto de sus compañeros los rechacen; las conductas que ellos manifiestan son principalmente de tipo agresivas tanto físico como verbalmente.

Durante el periodo de prácticas de septiembre, octubre y noviembre del año en curso, en el preescolar hemos tenido la oportunidad de observar este tipo de actitudes en los niños, y que sorprendentemente han llamado nuestra atención.

Al iniciar el ciclo escolar todo parecía agradable y tranquilo puesto que los niños no reflejaban situaciones violentas e inapropiadas, consideramos que fue debido a la presencia de tener una maestra nueva por así decirlo. Pero al transcurrir los días, nos fuimos percatando de la problemática que existe: francamente no podíamos controlar a ambos niños. Debido a ello implementamos estrategias para motivarlos e integrarlos a las actividades, entre ellas, el cambio de voz con tonos variados desde ser afectuosas hasta elevar un poco al solicitar que no molesten a sus compañeros, canciones acompañadas de mímica, lectura de fábulas haciendo énfasis en la moraleja, el uso de la computadora y proyector, otorgando un rol dentro de la actividad como el repartir material, asimismo apoyo de las tutoras mismas que usan ciertas "amenazas" verbales sencillas como "le voy a decir a tu mamá que te portaste mal" o "te voy a llevar a la dirección", señalarlo por su nombre en voz alta, etc.; pero al parecer su problema es más grave de lo que creíamos. Tal como lo menciona la autora Graciela González "En algunos casos es difícil aceptar que algunos niños manejan tan altos niveles de agresión. Son niños éstos que sufren mucho, sufren mucho más de lo que hacen sufrir a los otros, y nosotros sufrimos con ello al parejo".(González; 1989:10); en ocasiones nos sentíamos desesperadas, angustiadas por no saber

cuál es la mejor manera de actuar como docente, para lograr integrar a éste tipo de alumno a las actividades en las cuáles desarrollan competencias que marca el PEP; es ahí donde nos planteábamos preguntas, entre ellas: ¿en realidad las actividades están enfocadas a sus intereses?, ¿representan un reto intelectual para ellos?, ¿la actitud como docentes es la adecuada?, ¿qué es lo que realmente están viviendo estos niños en su contexto familiar y social?, ¿qué hacer para ayudarlos?, ¿los padres de familia de éstos niños también requieren apoyo psicológico?, ¿qué trato reciben de sus padres para tener este nivel de agresión y activismo?, y sobre todo ¿cómo se siente ellos mismos, ya que son seres humanos con sentimientos?, ¿hay posibilidades reales de ser apoyados por la escuela?, etc.

A medida que avanza el ciclo escolar 2013-2014, la problemática persiste debido a que no se cuenta con el apoyo de un especialista, un psicólogo educativo por ejemplo; también creemos que las observaciones que se les da a los padres de familia pasaban desapercibidas puesto que sólo se interesan en el momento en que la tutora o nosotras mismas les comunicamos a la hora de la salida, pero nunca se hace algo más.

A continuación describimos las características personales de cada alumno; lo hacemos por separado, ya que si bien éstos niños tienen rasgos similares, están en grupos diferentes.

Mi nombre es Maritza Escamilla, curso actualmente 7º semestre en la Escuela Normal de San Antonio Matute, me encuentro impartiendo mi servicio social en el plantel que se menciona anteriormente. Desde mis primeros acercamientos a mis prácticas en segundo semestre, mi experiencia ha sido distinta, al principio confieso que tenía miedo a expresarme con los niños, no sabía cómo controlar al grupo ni cómo solucionar un conflicto sobre todo de disciplina, etc.; llegué a pensar que no estaba realmente preparada, lo cual causaba en mí cierta frustración y estrés por no saber cómo actuar. Aunque también me sentía emocionada, ya que estar frente a un grupo que te llamen “maestra”, puedo afirmar que es halagador, pero al mismo tiempo una gran responsabilidad, y sientes que todo tu esfuerzo como estudiante final tiene una gran recompensa, que es promover el aprendizaje de los niños y con ello garantizar el derecho a la educación para que en un futuro mejoren su calidad de vida. Poco a poco fui adquiriendo confianza al acercarme y jugar con ellos, al darles indicaciones para las actividades, hacerles cuestionamientos para que reflexionaran y aprendieran, al llamarlos la atención para que mostraran conductas prosociales, al entablar una conversación con la encargada del grupo y las mamás que son las que realmente están cerca del preescolar apoyando a sus hijos, etc.

Por el momento estoy frente al grupo de 3º con 18 pequeños junto con mi tutora quién desempeña dos roles, maestra y encargada de la dirección. Confieso que no es agradable para mí, pues pareciera que le toma más importancia al rol de directora con una gran carga de actividades administrativas, dejándome sola a cargo del grupo; ha sido muy difícil porque se encuentra el caso de “A” donde siendo sincera casi no he logrado controlarlo al menos para motivarlo a realizar las actividades educativas planeadas. Sus padres comentan que el niño está siendo atendido por una psicóloga del DIF, pero aún no se tiene un documento que lo compruebe. Creo que esto se hace sólo para cumplir con las indicaciones de la directora y no como una medida de ayudarlo realmente, puesto que no se está pensando en la persona del propio niño, quien como ya lo mencioné muestra serios problemas en su comportamiento; entre las características que he percibido a través de la observación son:

- Durante las actividades permanece distraído, dejando inconcluso su trabajo o molestando a sus compañeros.
- Ignora las indicaciones de la docente y al mismo tiempo las reta.
- Su lenguaje es inadecuado utilizando palabras altisonantes.
- No participan en actividades, mostrándose aislado y sólo con deseos de estar fuera del aula, jugando en el patio de juegos, subiendo a los árboles, dialogando o violentando a otros niños que pasan por la acera.
- Casi no permanece sentado en su silla en el salón de clase.
- Corre excesivamente por el aula y trepa a las ventanas y mesas durante la clase.

- Sus juegos con los demás compañeros son bruscos, casi siempre utilizando la agresividad, por ejemplo usando sus puños, dando empujones, etc.
- Actúa como si "tuviera un motor adentro".
- Habla excesivamente, incluso levanta la voz.
- Responde antes de que las personas finalicen las preguntas.
- Es impaciente a la hora de participar, no respeta su turno, ni estar en la fila, o pedir la palabra para hablar.
- Le gusta tomar las cosas de sus compañeros, y los materiales de las diversas áreas.
- Tiene un liderazgo negativo que involucra a algunos de sus amigos.

Mi nombre es Melissa Hernández y al igual que mi compañera curso el 7º semestre en la ENESAM, siendo practicante en el jardín ya mencionado en el grupo de 2do con una cantidad de 35 alumnos donde he detectado a través de la observación, problemas de convivencia en las relaciones sociales del grupo, quizá por ser alumnos de nuevo ingreso; a diferencia de prácticas anteriores, donde observé contextos escolares más tranquilos y sociales, se me ha dificultado el acercarme tanto a los alumnos como a padres de familia y maestras encargadas del grupo; dentro de cada experiencia con esfuerzo y por necesidad fui adquiriendo y desarrollando habilidades de comunicación, para acercarme a conversar con padres de familia, el observar el desempeño y actitudes de los alumnos para apoyarlos, como también preguntarles qué les pasa si los veo tristes, el asesorarme con la tutora tratando de dar posibles respuestas a conflictos que se suelen dar por ejemplo el que "H" le dé una cachetada a un compañero y la madre de éste niño llegue molesta al jardín a reclamar, sin considerar que su hijo también provoca éste tipo de situaciones; todos estos sucesos me han servido de cierta manera como apoyo para saber enfrentar estos problemas, ya que el estar en prácticas intensivas te da la oportunidad de visualizar más a fondo tanto las conductas de los niños como el de padres de familia y al tener la oportunidad de entablar conversaciones con todos los agentes involucrados en la educación, sobre todo los padres de familia, comprendes lo que puede estar ocasionando tales actitudes en los niños.

Una observación por demás preocupante, en el caso del alumno H, es ver cómo sus coetáneos le tienen temor, lo esquivan incluso rechazan durante el juego y el recreo al grado de quejarse con sus padres; algunas de sus características, son por lo general son:

- Durante las actividades permanece distraído, dejando inconcluso su trabajo y/o molestando a sus compañeros.
- La manera en que resuelve los problemas es a golpes.
- Poca participación durante las conversaciones y en ocasiones busca la manera de estar fuera del aula.
- Es inquieto con las manos y pies o se retuerce físicamente en su sillita.
- Se levanta de su asiento durante la clase.
- Pocas veces puede jugar tranquilamente, es decir respetando turnos y un mínimo de reglas.
- Actúa como si "tuviera un motor adentro".
- Tiene problemas esperando su turno.
- Interrumpe conversaciones o juegos.

Me angustia esta situación ya que "H" muestra aparentemente, cierta indiferencia ante el rechazo de sus compañeros; considero que todas las personas necesitan sentirse aceptadas por su grupo social al que pertenecen, para estar cómodos y en confianza dentro de un lugar que te da la oportunidad de desarrollar las capacidades que se tienen, pienso que es uno de los elementos que te empujan a realizar tus objetivos, así como el tener tu autoestima estable para poder continuar con lo que te propongas.

Buscando una solución acertada a este tipo de conflictos, trato de conversar con "H" pero su expresión verbal es adecuada, aparenta ser un niño tierno y sensible, como la mayoría, el detalle surge cuando se acerca a algún compañero y sin motivo alguno lanza golpes o empujones o no respeta el material de otros, raya los escritos y dibujos o toma cosas que no son de su pertenencia, sale al jardín a cortar plantas o molestar a otros niños de la institución. Sus compañeros de grupo y de otros salones tienden a etiquetarlo y alejarse de él.

Es difícil hacer entender a los padres que el rechazo no es una causa sino un efecto o reacción natural por quien se siente agredido; ante esta situación por demás compleja, se ha tratado de apoyar al niño brindando cierta orientación a su mamá, "no se trata de acusar al niño con sus padres para que lo castiguen, sino, al contrario, de tomar la defensa del chico y proponer nuevas formas en relación familiar" (Gonzales, 1989:10) considerando que algún evento familiar-emocional ocurre en casa y es por ello que se comporta de tal manera en el jardín de niños. Considero que la madre de "H" se interesa de los percances que suceden con su hijo dentro del aula, y ha dado muestras de que las cosas mejoren con H, por eso se buscó el apoyo de una psicóloga para tratar el caso, la señora se acerca tanto a la tutora como a mí para comentar lo que le sugieren en la terapia, pero en realidad los incidentes siguen ocurriendo.

Consideramos que los problemas de conducta en los centros escolares es una realidad que cada vez va apareciendo con más intensidad y que supone un alto nivel de preocupación de la comunidad educativa.

A la fecha tenemos 9 semanas frente a grupo, en condiciones reales de trabajo, no hay duda, y no se percibe que las tutoras estén preocupadas o en proceso de gestionar medidas formales y efectivas para garantizar que éstos alumnos, reciban educación especial, con un programa integral que repercuta a largo plazo en el desarrollo de sus competencias y a corto, que facilite un ambiente de aprendizaje mínimo para el resto del grupo; nuestra angustia crece porque realmente hay momentos en los que tenemos que elegir, si nos enfocarnos solamente a cuidar que H y A no lastimen a sus compañeros o a ellos mismos (al subirse al árbol, a las ventanas) o hacernos de la "vista gorda" y dejarlos hacer lo que ellos deseen, para poder trabajar con el resto de los alumnos; es ahí donde afirmamos que "el niño que más nos cuesta trabajo es el que más nos necesita", esta frase quizá nos parezca un poco exagerada pero nos hace reflexionar sobre el alumno que demanda un alto nivel de atención y una serie de "problemas" a resolver que requieren una carga extra de energía, conocimientos y experiencia que no tenemos aún, y una educación personalizada, en una institución que no cuenta con una organización para éste tipo de demandas, convirtiendo la jornada en un intento de hacer algo que vemos no es suficiente; es el mismo niño que tiene una carga emocional enorme que lo hace comportarse como lo hace y que por tanto, aunque no lo diga verbalmente, necesita tal vez mayor apoyo, de aquel pequeño que hace tu trabajo docente algo sencillo y agradable; todo gira en torno al hecho de conocer lo que sucede para poder solucionarlo de la mejor manera posible. Pero durante nuestra trayectoria de formación como docentes nos han enseñado que la educación es un derecho del niño, que la escuela a través de la labor educativa debe ofrecer y garantizar, de la misma forma que tenemos presente que la diversidad es una realidad y riqueza presente en el aula.

Es ahí donde comprobamos que no es fácil ser maestro, muchos lo piensan de esta forma y no es que estemos arrepentidas de haber elegido esta carrera, por el contrario es una de las mejores decisiones que hemos tomado; tenemos el gran reto de prepararnos lo mejor posible, de ser incluyentes y no dejar fuera a ningún niño por más difícil que parezca, a estar realmente comprometidas con el avance y las necesidades de cada alumno,

a ser sensibles y actuar ante cada circunstancia. Urgen apoyos psicológicos reales en las escuelas de todos los niveles.

Bibliografía:

Diarios de trabajo. Septiembre -noviembre 2013.

GONZALEZ DE TAPIA, Graciela. "El niño que más te necesita". En: Cero en conducta. Año 4, Núm. 16, enero - febrero, 1989, pp. 10 - 13.

SEP (1999) Lineamientos para el trabajo docente. 7º-8º semestre. Licenciatura en Educación Preescolar.

SEP (2011) Programa de Educación Preescolar, México.

Escuela Normal San Antonio Matute

La perspectiva del inicio de mi formación como docente.

Es para mí un placer tener la oportunidad de redactar este ensayo en el cual plasmaré mi perspectiva, a manera de pros y contras, de la actual formación de los educadores, así mismo la experiencia de mi formación. Es, sin duda alguna, fácil de detectar las debilidades, errores y fallas en el Sistema Educativo Nacional, desde los salarios, infraestructura, planes de estudio, la innegable influencia política y partidista, pero lo que se ha puesto de "moda" y creo que es principalmente importante, es la participación directa de los docentes. La tarea del educador, tan compleja, y llena de elementos centrales y secundarios, carrera sinónima de "Licenciatura en pedagogía" misma que en el siglo pasado era respetada y admirada por su papel dentro de la sociedad, pues los responsables de la educación no se encargaban únicamente de impartir clases dentro de un aula, o bien, como era común por algún tiempo, debajo de la sombra de un árbol o en el lugar que se prestara para desempeñar su trabajo, sino que también era una importante figura dentro de las comunidades y urbes en las que asistían desempeñándose como un líder y pilar que apoyaba y era apoyado en las necesidades que surgían respecto a la educación y a la población. Toma un giro casi total al ser juzgada por la sociedad y casi "satanizada" por algunos medios de comunicación gracias a la mala participación de algunos docentes, su deficiente desempeño y la comodidad de los mismos, personas que probablemente no tengan la más mínima idea de la importancia de su tarea, la responsabilidad y el compromiso con el futuro al tener en las manos la educación de individuos que en algún momento serán los responsables de sostener nuestro país. Pese a que actualmente existen grandes cifras de maestros y maestras cumpliendo sus labores con excelente desempeño y una amplia preparación, es mayor la tendencia a sobresaltar y hacer alarde de aquellos que son lo contrario, generalizando como mediocre la participación del profesorado.

— "De esos retos me gustan" —

Pensé en el momento que tomaba la compleja y comprometedora decisión de la carrera a estudiar. Ya una vez en el estudio normalista me da cuenta de la variedad de problemas que enfrenta un docente en su labor, del compromiso que conlleva ésta y de la mala perspectiva que se tiene solo en algunos sectores de la población, lo cual produce en mí una necesidad de participar profesionalmente en la tarea de educar y hacerlo de manera magistral sin importar el entorno y la situación actual de la educación en México.

En mi corto lapso de tiempo como estudiante normalista, constantemente llegan a mí dudas e inquietudes, preguntas como: ¿Es esta la carrera que yo quiero en verdad? Mi decisión de ser docente no ha sido fácil y para nada tomada a la ligera, es un proceso personal en el cual participan múltiples aspectos que a su vez son elementos que construyen mi personalidad y ser, en primer lugar y probablemente de manera más influyente esta la familia, ambos padres son profesores, mi mamá, una educadora ejemplar para el gusto de muchos, y mi papá un activo, participativo e influyente profesor en Ciencias Sociales en educación secundaria, marcan un porcentaje amplio de mi relación con el profesorado, al tener de cerca y de tan directa manera la vida de un docente me di cuenta a lo largo de mi vida las ventajas de ser un profesor, probablemente la imitación al observar a mis padres, y saber de su trabajo, desarrolló en mí, un gusto nato por la enseñanza, teniendo contacto indirecto frecuentemente con ésta, por ejemplo siempre he tenido la inquietud de participar dando explicaciones y participaciones de exposición frente a grupos en los que yo me encontraba inmerso o incluso con otros que no frecuentaba; la oratoria es algo que no me suele dar problemas y que me caracteriza y distingue. Durante mi estudio en nivel bachillerato tuve constantemente la oportunidad de cubrir la clase a un profesor que a menudo se tenía que retirar por cuestiones personales y laborales solicitando mi apoyo a cambio de calificación, fue ese el momento en el que me visualice concretamente como un profesor frente un salón de clase. También en mi familia se suele comentar en reuniones informales sobre la estabilidad

económica que ofrece ser un trabajador de la educación, prestaciones, salario seguro, trabajo probablemente de por vida, vacaciones pagadas, cosas así que no me parecían muy atractivas ni de bastante importancia, pero fomentaban en mí una visión positiva de la carrera y me acercaban aún más a tomar este camino.

La presencia de una escuela normal y mis posibilidades económicas fue algo más concreto que tomé en cuenta al inicio de mis estudios profesionales, pensaba constantemente:

-Me queda a media hora de mi casa trasladándome en carro,

-Me puedo hospedar en la comunidad,

-No estaré tan lejos de casa,

- Mi mamá estudio en esa escuela, itiene que ser buena!...

Ahora algunas me suenan cómicas, pero en su momento fueron muy influyentes en mi persona. Cuestiones de este tipo jamás me forzaron, pero siempre me alentaron para iniciarme como docente.

En el camino de mi educación he sufrido altas y bajas, la mayor parte de mis años como estudiante he sido destacado, en un principio obtenía calificaciones de excelencia, posteriormente esto cambió, comencé a mostrar más interés por aprender que por la calificación que tantos quieren, juzgado por muchos, pero para mí me ha dado plena satisfacción personal "lo que yo sé se queda conmigo, la calificación se queda en un número" probablemente esto califique mi desempeño como estudiante, esto molesta a muchos, principalmente a docentes que califican como incongruente mi participación. Mi estancia en la "ENESAM" ha sido de mucho provecho personalmente hablando, lo anterior no lo menciono como justificación de mis actos, es difícil reconocerlo pero la verdad es que no he cumplido con los estándares académicos (calificación) establecidos por docentes y por mí, pero el aprendizaje que he tenido es grandioso y amplía mi visión en el sentido personal y educativo, suelo sentirme como pieza íntegra de un rompecabezas al tener la oportunidad de visitar un grupo de alumnos en la escuela primaria.

No juzgo la comprometedor e importante tarea y responsabilidad de los docentes que laboran en escuelas normales, tengo la fortuna de contar con verdaderos profesionales de la educación, críticos, reflexivos, éticos, simplemente un ejemplo, pero no puedo pasar desapercibida una cuestión que atormenta y preocupa a algunos miembros del alumnado y profesorado de la Escuela Normal ¿Por qué los estudiantes con mejor calificación suelen tener las peores participaciones frente a un grupo, tanto en práctica como en la vida laboral? Aclaro que esta cuestión no es regla, es decir, suele darse el caso pero siempre hay excepciones "alumnos ideales"; la pregunta es, ¿Qué se espera de un normalista...un profesor excelente o un excelente alumno? Por ética y respeto a las escuelas normales así como la ausencia de una investigación profunda de mi parte, no tengo el atrevimiento de generalizar estas interrogantes en la formación inicial del magisterio.

Las cuestiones anteriormente expuestas, surgen de opiniones y charlas que suelen darse de manera informal entre profesorado y alumnado, comentando experiencias personales y ajenas. Observo que en algunos casos se busca y se prioriza la formación académica, es decir, el cumplimiento de estándares estéticos, laborales, sobre todo los aprendizajes que marca cada programa de curso, las competencias del perfil de egreso; aunque es evidente que éstos factores son elementos que se tienen que integrar de manera compleja en la formación inicial del futuro docente por la necesidad de que éste se prepare constantemente a través de el peregrinar de su labor, dejando de lado, pero no en el olvido, capacidades necesarias frente a un grupo, mismas que son el enfrentar un problema real y dar solución del mismo en el momento de que acontece, generalmente esto se toma conforme se adquiere experiencia, y se puede acceder por dos medios: en el transcurso de prácticas que sumando todas las que se dan en el proceso de formación no rebasa el año y medio, tiempo que en mi opinión no permite adquirir experiencia suficiente, y por otro lado está el alumno normalista que se inicia como un profesor en práctica, el cual comienza a realizar una serie de ensayo y error con base en su formación y estilo didáctico, teniendo la oportunidad de aprender directamente de un campo real pero también teniendo errores en la formación de alumnos, y que ésta no se podrá corregir al igual que con la didáctica del docente. No digo que sea errónea la formación y educación impartida en la Escuela Normal, solamente percibo que hace falta priorizar algunos aspectos, reitero mi frase "lo que yo sé se queda conmigo, la calificación se queda en un número".

Hablando del proceso formativo me he dado cuenta que forjo un estilo de enseñanza y relación con la clase tomando conceptos y estilos de profesores con los que interactuó actualmente y con otros de mi camino escolar, usándolos como ejemplo a seguir, sin duda alguna con la tendencia que requiere nuestro currículum aunque teniendo siempre en mente que es muy probable que esta tendencia y metodología tenga que ser modificada y replanteada en un futuro cuando el sistema lo reemplace por otro, ¿tendré la capacidad de modificar mi estilo y metodología didáctica al requerirlo así un nuevo plan de estudios? Esto es algo que me preocupa significativamente pues tengo la experiencia de ser parte de la generación nacida en 1994, dicha generación en el ámbito escolar ha sido en la cual se ha experimentado en múltiples ocasiones cambios drásticos en sentido metodológicos, curriculares y de planes de estudio, recordemos esa fuerte influencia política por el año de 2005-2006 cuando se implementó el uso de "enciclomedia" un proyecto bastante prometedor pienso ahora, pero en su momento de aplicación inicial solo trajo retrasos gigantescos en términos de tiempo, la mayoría de los profesores para entonces habían tenido poco contacto con un equipo de cómputo, la capacitación no fue la correcta y los educadores en ocasiones pasaban horas completas explorando y tratando de comprender el uso de las aplicaciones digitales. O cuando modificaban los libros de texto o planes de estudio que el profesor generalmente improvisaba al tener algo desconocido frente a sus ojos, con un gesto que expresaba ¿? confusión, no digo que todos lo hicieran así, pero en mi experiencia como estudiante así lo fue y lo es.

Repito, "no juzgo" pero esto me deja muy en claro que en mi formación actual y en la posterior tengo que tener una mentalidad abierta y disponible al cambio, no solo me refiero a adoptar concepciones como sucede actualmente con "las competencias", sino a hacerlo útil poniéndolo en práctica inmediatamente lo perciba.

La parte más emocionante, productiva e inclusive emotiva de mi formación como educador es sin duda alguna el momento de la visita a una primaria, en dicho acontecimiento modifico las perspectivas, ideas y conceptos que formo en el espacio de visita a visita, me doy cuenta de la realidad del campo educativo, dejo de lado la ficción de el alumno, grupo y escuela perfectos teniendo en mi concepciones concretas y basadas en la



realidad, el inconveniente que puedo percibir, desde el lugar que hoy ocupo, es que los periodos de observación, ayudantía y prácticas, suelen ser muy distantes unos de otros, dándonos una dosis de realidad para la implementación en nuestras clases en la escuela normal y teniendo la oportunidad de apropiarnos de ideas y conceptos concretos y basados en la realidad educativa.

Considero que sería más provechoso para la didáctica de la formación docente tener visitas constantes a las escuelas primarias y no dejar lapsos largos de tiempo sin acudir a éstas, en algunas Escuelas Normales este problema no se pudiera presentar por su didáctica y estructura.

Por último quiero mencionar que aunque la calidad de la educación normalista es bastante buena, hace falta revalorizar y reorientar algunos aspectos importantes, agregar algunos objetivos a la lista de los buscados y esperados en la formación de los educadores, no como un cambio radical, sino como la evolución producto de la evaluación que hacía falta se aplicara en el Sistema Educativo Nacional, como parte de un proceso de formación continua para el profesorado en el cual éste tenga una mejor evolución y desempeño personal y laboral y no un medio por el cual se le pueda afectar.

Escuela Normal Superior de Jalisco

Resumen

El reporte de investigación que se presenta aborda una metodología para el proceso de acompañamiento reflexivo a un estudiante del cuarto semestre de la Escuela Normal Superior de Jalisco, con especialidad en geografía. El acompañamiento reflexivo se llevó a cabo en dos Jornadas de Observación y Práctica en una escuela secundaria. Se parte del supuesto de que la observación solo permite el acceso a la superficie de la práctica, pero que lo más relevante es la subjetividad, la cual solo es accesible a través de otros dispositivos como la entrevista y la interpretación. En cada jornada se siguieron las siguientes etapas: luego del registro de su práctica y el análisis preliminar de sus acciones, se realizó una entrevista al practicante para recoger las razones de su actuación, así como para reflexionar en algunas acciones relevantes, su totalidad y en las posibilidades de mejora de su práctica. En el análisis se tomaron en cuenta los motivos para, que ocurre en su planeación, y los motivos porque, que se desenvuelven en el curso de la acción, mediante los cuales resuelve los problemas inesperados e impredecibles de las acciones dentro del aula. En el análisis de las acciones de cada jornada se puede percibir una mejoría educativa. En la primera jornada no aporta nada nuevo a los alumnos, se estancó en recuperar lo que ya saben y la indisciplina es notable. Por el contrario en la segunda jornada, el practicante incorpora nuevas acciones y recursos educativos más pertinentes.

Palabras Clave: Formación de profesores, Práctica docente, práctica educativa, práctica profesional

Introducción

El objetivo de esta investigación es reportar el proceso del acompañamiento reflexivo de la práctica de un estudiante del cuarto semestre de la especialidad de Geografía en dos Jornadas de Observación y Práctica Docente. Es parte de una investigación más amplia sobre el acompañamiento reflexivo de los estudiantes de la ENSJ. Esta actividad se prevé en el Programa de Observación y Práctica Docente (2002: 14), pretende que los normalistas: "Desarrollen la capacidad para aprender de las experiencias obtenidas al tratar contenidos de enseñanza con grupos escolares de educación secundaria y para proponerse nuevos retos a través del análisis de la observación y la práctica".

Las jornadas se realizaron entre abril y mayo de 2012 en una escuela secundaria. Se presentan primero los posicionamientos teóricos y las perspectivas desde donde se realiza el acompañamiento reflexivo a la práctica de enseñanza de los estudiantes. Luego se presentan los procedimientos metodológicos y el análisis de las prácticas de enseñanza del estudiante.

Contenido

Discusiones teóricas sobre la práctica, acción y reflexividad. La línea central de formación de los actuales normalistas es denominada "Acercamiento a la Práctica Docente". Durante los primeros semestres pretende que el estudiante "observe" las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza de los profesores de educación secundaria. A partir del tercer semestre los estudiantes realizan prácticas de enseñanza cada vez más intensas en las escuelas secundarias.

Existen pocos trabajos de investigación que documenten y analicen las prácticas de los estudiantes normalistas y que en su contenido den cuenta del proceso de seguimiento y acompañamiento reflexivo a los futuros docentes, al menos desde el plano de la subjetividad y la interpretación de los significados de las prácticas.

La "práctica" es un concepto alusivo, y ocasionalmente definido superficialmente. Desde el nombre del eje de observación de la práctica, se elude el problema de que la práctica no es del todo observable (Ricoeur, 1995; Sacristán 1998; Ponce 2009). Aunque es un concepto central en las escuelas normales y de muchos posgrados es un término del que poco se sabe (Torres, 2009). Su complejidad reside en que están imbricados asuntos actorales, institucionales, históricos, contextuales, lingüísticos y de interpretación de la intersubjetividad.

Para Torres (2009) la práctica no es reductible a hacer algo, sino que posee sentidos simbólicos, históricos y sociales. En ella se asientan siglos, de formas de hacer, de saber hacer y de pensar, que se revelan a través de los dispositivos utilizados principalmente para su conservación y menos para el cambio (Ponce, 2009). El gran problema de la indagación y la comprensión de la actuación de la práctica, consisten en cómo pasar de lo que se dice y se hace (observable), a la interpretación de su sentido simbólico y subjetivo.

Para este trabajo, se entenderá por práctica: *el conjunto de actividades que lleva a cabo el profesor en formación, en donde pone en juego sus creencias, intenciones, valores y otros elementos subjetivos*. Este concepto tiene al menos dos componentes, la actividad (observable) y la (inter) subjetividad que el actor pone en juego en su práctica.

Diversos autores utilizan al concepto de acción, como una categoría analítica para abordar la práctica (Ponce, 2009; Bertely, 2000). En este sentido, puede entenderse que esta, la constituye un conjunto de acciones articuladas por ciertas reglas o razones en el marco del actor o de la colectividad (Bazdresch, 2000). La acción refiere los acontecimientos que desencadena un actor con el propósito de lograr cierta intención.

La reflexión de la acción ocurrida, significa volver a la conciencia lo que se ha vuelto rutina. Implica develar las razones de la actuación, para explicar porqué se hace algo, aunque no esté viva en la conciencia alerta, durante la planeación o en el curso de la acción.

La reflexión sobre la acción, como estrategia para la formación profesional no es nueva. Schön (1998) conformó sus principios desde hace décadas. El práctico profesional domina sobre todo saber hacer, el cual no es fácil de reconocer ni de ser traducido en conocimientos declarativos. Se trata de un saber tácito y rutinario que se conserva y se transmite a través del contacto y la comunicación con otros profesionales, en la actuación cotidiana y que no se transmite en los centros de formación profesional, sino en el desempeño de la profesión.

Dreher (2012:100) recoge de Schütz la distinción de los motivos-para, de los motivos-porque de la acción. Advierte que la confusión de estos dos planos ocasiona "malentendidos relacionados con la interpretación de la acción", pues se suele creer "que el resultado de un acto coincide con su motivo, sin reflexionar en los 'motivos-para' del actor, los cuales, a causa de eventos no planeados e imprevistos, pueden haber conducido a resultados diferentes de aquellos intencionados" (2012: 100).

El estudiante de la normal elabora su plan de clase, proyección idealizada del futuro o motivos-para en términos de Schütz (1993). Sin embargo, en el curso de la acción pone en juego los motivos-porque, en el cual integra su acervo de conocimientos adquiridos en su experiencia personal. Le son útiles para resolver la multiplicidad de situaciones conflictivas que le imponen las circunstancias inesperadas e imprevistas en el contacto intersubjetivo.

Procedimiento e instrumentos metodológicos. De lo observable a la subjetividad del estudiante. El objeto de la investigación reside en capturar la naturaleza de las decisiones que se toman en cada situación, en el marco del conocimiento práctico, y que se escapa a la conciencia plena del actor, al mismo tiempo que se asiste la reflexividad de la práctica del normalista.

En el acompañamiento a la práctica se siguieron cuatro momentos. Primero se registró y transcribió su práctica de enseñanza (instrumento de observación). Segundo, después del análisis preliminar de las acciones y elaborar las posibles acciones de la práctica, se realizó una entrevista reflexiva. El propósito fue que describiera las razones de sus actuaciones; se busca interpretar cada acción como totalidad de la práctica; en el tercer momento se plantearon preguntas valorativas acerca de la pertinencia y la eficacia de la práctica; y, hasta el final, cuarto, de este proceso se le cuestionó acerca de lo que puede mejorar.

El criterio de segmentación del registro fue identificar el inicio y término de cada acción de clase. La entrevista accede a la subjetividad del practicante, es decir, indaga las razones de por qué hizo y dijo eso, en cada acción. El momento valorativo pretende que el estudiante juzgue ¿qué hizo bien y por qué? En el momento de mejora se pide que identifique qué aspectos se propone mejorar para las siguientes Jornadas.

En la investigación de Ponce (2009) se advierte cómo en muchos procesos reflexivos se pasa rápidamente a la valoración de la práctica, sin el desarrollo suficiente de la reflexividad descriptiva y narrativa. El apresuramiento valorativo, además de la implementación de otros recursos inadecuados, puede impedir la reflexividad. Sólo si se han completado la descripción y la narración de la práctica, es conveniente pasar a la etapa valorativa.

Al estudiante de la ENSJ se le ayudó a interpretar su propia subjetividad. Durante la entrevista juega un rol interpretativo al intentar responder a las preguntas. Por su parte los entrevistadores estuvieron alerta a las interpretaciones que ofrecía el estudiante, y al agotamiento de las etapas de la reflexividad previstas.

La primera jornada. Desde la planeación, el estudiante se propuso que los alumnos recordaran lo que sabían acerca de los recursos minerales y energéticos. Lo destacado de esta práctica es que el estudiante no aportó nada nuevo. A cada pregunta que él formula, se siguió una respuesta correcta. Lo que se destaca como positivo es que ejecuta actividades orientadas al desarrollo de estrategias de representación y organización de información.

Algunas de las acciones no previstas en la planeación, fueron orientadas a la disciplina, aunque no del todo exitosas. Sus creencias al respecto: "No puedo enseñar, si están platicando...". Por eso les pide que guarden silencio "por favor" ininidad de veces, para que escuchen, para atraer la atención, porque si no se ponen límites, la indisciplina puede agudizarse, pero lo más importante es que la indisciplina "impide que los alumnos aprendan".

Otra acción no prevista es ofrecer puntos a los que respondan a sus preguntas. Su objetivo es animar la participación de los alumnos. Una de las cualidades de la práctica es que los actores nóveles están en proceso de rutinización de nuevas acciones, por lo que al introducir nuevas demandas a la práctica se reduce su estado de alerta, ante las situaciones imprevistas que ocurren en el aula.

Otro evento imprevisto ocurre cuando se percata que el libro de los alumnos no era el que él traía. Cuando localiza la información del libro de los alumnos, contenía muy poca información. Por eso improvisa un dictado, a través de la cual proporciona a los alumnos la información que tenía prevista.

La segunda jornada de OPD. En la segunda jornada el estudiante abordó el tema del "Índice de desarrollo humano (IDH) y su expresión en el mundo y en México". Se propuso reconocer los aprendizajes previos de los alumnos, además de que accedan a nueva información. Dispone de diversas estrategias: prevé de información y ayuda a su comprensión y organización, a través del mapa mental y el cuadro sinóptico.

En términos generales sigue el curso de las acciones previstas. Lo destacado son las acciones orientadas a mantener el orden y disciplina, las estrategias de interacción y el monitoreo al pasar por las filas de los alumnos.

Desde el principio de la clase sostiene un estilo que le permite tener control de la disciplina en el salón de clase. A diferencia de la primera jornada, está más tranquilo, no se acelera al iniciar la clase y señala las reglas básicas de clase de manera más clara y pausada.

En la primera jornada es común que exprese "Guarden silencio por favor". Ahora utiliza diversas estrategias: "¡Haber, guardamos silencio 1... 2... 3...!". También dice con firmeza que guarden silencio cuando algunos alumnos están platicando. En un momento les advierte que les apagará el ventilador, que suscitó que los alumnos se callaron por el intenso calor del aula.

Lo más destacado del control de la disciplina fue que trabajó en la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos, pues sí se aportaron nuevos conocimientos y habilidades. A diferencia de la primera jornada en el cual trabajó en la Zona de Desarrollo Real, o en lo que ya sabían los estudiantes.

Para el practicante, sus acciones las opera desde el constructivismo de Vigotsky que para él, sobreviene cuando los alumnos para aprender participan activamente construyendo el conocimiento. "Van poniendo en práctica procesos cognitivos y van adquiriendo nuevos conocimientos". Ocurre esto al "estar con ellos de cerca... encauzando todo su proceso" (E2:p2)

Los patrones de acción e interacción de que dispone le permiten una mejor conexión intersubjetiva con los alumnos. Recordemos que los modelos constructivistas suponen que cada alumno reinterpreta el nuevo conocimiento en función de sus esquemas de asimilación de sus estructuras cognitivas previas (Cubero, 2005).

Otra acción no prevista es el monitoreo individual de los alumnos cuando están trabajando. El monitoreo le permite ajustar el desarrollo de la actividad para que los alumnos logren un buen trabajo. Por ejemplo, cuando se percató de que no están realizando correctamente la tarea en el salón de clase vuelve a aclarar la instrucción, pero ahora se asegura de que entiendan lo que les pide. También le permite retroalimentar a los alumnos, si detecta errores en sus actividades.

En la medida que avanza la clase, implementa patrones de interacción más pertinentes para el aprendizaje. Se evidencia nuevos estilos y modelos, que va desarrolla en el curso de la acción. Cuando explica la instrucción, primero interroga si les queda clara la pregunta, luego los alumnos afirman que no y él les explica el significado de la pregunta. No se percató si entienden lo que él les dijo; acto seguido pasa a las siguientes preguntas. Patrón: Pregunta→respuesta negativa→explicación del practicante.

El siguiente patrón es de lectura, respuesta del alumno y retroalimentación del practicante. Es más pertinente que el anterior, pues cuando los alumnos socializan sus respuestas, el practicante valora positivamente las intervenciones y les retroalimenta, promoviendo otras reflexiones y nuevas ejemplificaciones. Existe más y mejor intersubjetividad entre el pensamiento del practicante con sus alumnos de acuerdo con Cubero (2005).

Recorre a otros patrones cuando pregunta, pero deja la respuesta incompleta y luego los alumnos intervienen completando la idea; en el segundo patrón, el practicante aprueba, retroalimenta y completa la respuesta del estudiante; en el tercero, realiza una revisión rápida de los trabajos y luego les retroalimenta o los evalúa positivamente. También recoge los productos de las actividades que desde su punto de vista contribuye a formar hábitos, "pues si no lo hace puede decaer el interés del alumno para realizar lo que se les pide".

Una de las acciones más destacadas es que enseña la habilidad de comprensión lectora. Como se sabe este conocimiento es procedimental (Marzano, 2002; Zavala, 2008), es decir, que no se aprende solo con el enunciado de los pasos de la comprensión lectora, sino poniéndola en práctica. Primero, el practicante aplica un método de seis pasos en la misma lectura de la estrategia de comprensión lectora. Luego sigue cada paso, para que los alumnos la apliquen en la lectura que preparó sobre los indicadores del IDH. Para ello se apoya de dos anexos preparados con anticipación. Dedicar tiempo suficiente en cada fase, para que lean y apliquen cada uno de los seis pasos en la estrategia para la comprensión lectora, como en su transferencia a la lectura de los indicadores del IDH.

Para el practicante es importante que los estudiantes sepan cómo organizar información utilizando diversos recursos: esquema conceptual, matriz de doble entrada o el cuadro sinóptico. En un caso él diseña en el pizarrón un esquema conceptual a través de las aportaciones de los estudiantes. Provee dos canales de comunicación, combina la interacción verbal con el diseño del esquema. En el segundo caso, con base en la información que él les proporciona sobre los indicadores del IDH y los pasos de la lectura de comprensión, les pide realicen individualmente un cuadro sinóptico.

Conclusiones

Si bien la práctica del normalista es perfectible, como él mismo lo reconoce, el análisis comparativo de las acciones docentes muestra su esfuerzo por mejorar su práctica profesional. Esta mejora es posible, en parte, gracias a los dispositivos metodológicos reflexivos. Es decir, fue tan importante el registro de lo que hizo y dijo en el aula, así como la entrevista reflexiva, lo que hace visible las razones (subjetivas) de sus actuaciones, la valoración de sus acciones, así como de los compromisos que él hizo por la mejora de su práctica profesional docente.

En la primera jornada es evidente que se mueve de la Zona de Desarrollo Real, pues no va más allá de lo que los alumnos ya saben. A cada pregunta formulada le siguen respuestas correctas. Tiene dificultades para el control de la disciplina. Por el contrario en la segunda jornada, introduce acciones más afectivas, tanto para el aprendizaje de contenidos curriculares, de habilidades para la comprensión lectora, interacciones con dispositivos intersubjetivos más adecuados y mejores dispositivos para el control de la disciplina de los estudiantes.

Una acción común en ambas jornadas es el hecho de que recupera saberes previos, sin embargo los resultados que obtuvo fueron distintos a los que él esperaba. En la primera jornada la mediación que empleó, no tuvo mayor relevancia e impacto en el aprendizaje de sus alumnos. En la segunda jornada logró orientar mejores dinámicas y patrones de interacción. Produjo más concentración y participación activa por parte de los alumnos.

Los desafíos que se planteó en la primera jornada, para mejorar la mediación y lograr que se consuma la ZDP fueron asumidos con creatividad, al integrar actividades para el desarrollo de la habilidad lectora, al mismo tiempo que ayuda a comprender los contenidos vinculados al Índice de Desarrollo Humano.

Se considera que con esta experiencia reflexiva el practicante será capaz de buscar mejores opciones para ser un mejor docente, pero lo más importante es que nos lega sus vivencias, su disposición e información valiosa para comprender los procesos reflexivos para la formación de nuevos docentes.

Referencias

- Aguerrondo Inés (2007). *Racionalidades subyacentes en los modos de planificación (educativa)*. UNESCO-IIPEE. Buenos aires.
- Bazdresch, P. M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Zapopan, Jal. México.: Textos Educar. Secretaría de Educación Jalisco.
- Bertely María (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Editorial Paidós, México.
- Cubero Rosario (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Crítica y fundamentos, Grao editorial, España.
- Dreher, Jochen (2012) Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckman. En De la Garza, Enrique; y Leyva, Gustavo (2012). *Tratado de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica, México.
- Marzano, Rober. *Dimensiones del aprendizaje*. Ediciones Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.
- Observación y Práctica Docente I (2002). Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 3er semestre fue elaborado por el personal académico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública
- Ponce Grima, Víctor Manuel (2009). Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso. Editorial Amate, Guadalajara, México.
- Ricoeur Paul (1998). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México D.F, México: Siglo XXI.
- (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, D.F, México.: FCE
- Schön D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Temas de educación Paidós, Barcelona.
- Schütz, Alfred. (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva* Ed. Paidós, básica: Barcelona.
- Torres Rosa María (2009). Investigar y escribir las prácticas educativas. En Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Primera edición.
- Zabala, Antoni (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Grao-colofón. Barcelona.

3.3 SUJETOS Y PROCESOS DE FORMACIÓN

GÉNERO Y CIUDADANÍA: LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. DAVID LOZANO GONZÁLEZ

Escuela Normal Superior de Jalisco

Resumen

¿Qué son los temas de género en un programa educativo?, ¿cuáles son los aprendizajes que afirman lograron los/as alumnos/as al desarrollar contenidos vinculados al género?, ¿a cuál ciudadanía le contribuye el formar docentes bajo esta dimensión? Estas son algunas de las preguntas que orientaron la investigación realizada al programa de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. El análisis fue en dos niveles: al currículum prescrito y a las experiencias desde la perspectiva de los/as alumnos/as normalistas.

La construcción de datos giró en torno a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando el género es un contenido curricular, por lo que fue necesario partir de la revisión al plan y programas de estudio, para luego, indagar sobre sus significados en cuatro aspectos: lo que sucede en el aula, la escuela, el ámbito personal y propuestas de mejora en la enseñanza. Cabe aclarar que existe una deuda al no lograr comunicar hallazgos desde la figura del docente, es decir, de aquel responsable de curso que imparte temas de género. La fuente principal proviene de diez y nueve entrevistas a alumnos/as de la especialidad mencionada.

Los resultados –aun en este nivel– ayudan a comprender aspectos sobre las mediaciones y fines de educar en ciudadanía. El género en la formación docente es complejo y delicado. Hoy en día pocos pondrán en duda su relevancia en temas como la equidad o la perspectiva de género. Sin embargo, dotarle de sentido pasa por hacerlo comprensible, asociarlo con procesos e identificar su potencial liberador.

El escenario (me refiero a la Escuela Normal Superior de Jalisco, institución que alberga el programa mencionado) privilegia lo normativo dado que tiene una doble tarea; de formar docentes, que a su vez, van a educar en nombre del Estado. Cuando el género es analizado desde el diseño curricular existe un aparente equilibrio y armonía, sin embargo, son las experiencias de los/as alumnos/as normalistas las que ponen entredicho esa visión del Estado.

Introducción

Una parte de la educación ciudadana en México pasa por sus escuelas normales. Los programas educativos en estas escuelas buscan cumplir con dos metas: socializar un ideal educativo y formar a los/as mediadores del mismo, por ende, cualquier programa de las escuelas normales sirve para reflexionar sobre los fines de la educación y los alcances de la ciudadanía.

¿Cómo son preparados los/as alumnos/as normalistas para educar en ciudadanía? Los planes de estudio en las escuelas normales son un referente para explicar los conocimientos, habilidades y actitudes que influyen en la convivencia social, sin embargo, existe un escenario que concentra, en buena medida, un ideal educativo para educar en ciudadanía: la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) con Especialidad en Formación Cívica y Ética.

Es clave este escenario porque de manera explícita y formal existe una selección de contenidos organizados en un programa de estudio. Su diseño curricular equivale a un modelo, lo que ahí este (o no) incluido formará parte de un *deber ser* en ciudadanía. Acotado a los resultados, su relevancia reside en que es un punto de partida para entender *los qué y los cómo* se educa en ese ámbito.

¿Cómo entender a la ciudadanía? La esfera de acción de la ciudadanía es amplia, ya que abarca aspectos de orden macro como son el Estado, hasta micro como son el *mostrar* civilidad entre vecinos. Un principio básico para entender a la ciudadanía es que opera delimitada por la política o el poder político, es decir, por aquel poder que permite aceptar, negar o resistir las relaciones de mando – obediencia entre las personas y cuya expresión máxima es el Estado (Weber, 1991).

La noción moderna del Estado tiene que ver con una comunidad asentada en un territorio que busca gobernarse por sí. Sin embargo, el poder político no es neutral y admite la existencia de desigualdades sociales. Una de ellas, tiene su origen al hundir sus raíces en el género.

Por género, me refiero a la construcción simbólica de la diferencia sexual que dota de significado a lo masculino y femenino en la sociedad. De tal manera, que el poder político contribuye a la construcción de un Estado (con normas jurídicas, instituciones y prácticas sociales) donde lo masculino y femenino no sólo se excluyen, sino que se relacionan de manera jerárquica (Lamas, 1995).

La incorporación del género a la educación ciudadana persigue desarrollar relaciones sociales basadas en la equidad. Busca contrarrestar creencias y comportamientos que dotan de superioridad a lo masculino sobre lo femenino. El género y la ciudadanía existen entrecruzados, enlazan concepciones y acciones en lo público y privado. Sirven para construir relaciones: hacia uno mismo, el otro/a y el medio ambiente. Son aprendizajes y cultura según un momento y lugar en la historia. Conviven con el poder y son fuente para jerarquizar o liberar a las sociedades.

El género como contenido de estudio será el eje para conocer cómo educa en ciudadanía el programa mencionado. Su presencia me ha generado interrogantes sobre los procesos para formar docentes en este ámbito, sobre todo, porque es resultado de los avances democráticos en nuestro país. Su análisis puede aportar elementos sobre sus alcances y límites dentro de una propuesta de educación ciudadana.

El presente documento está organizado en seis capítulos. El primero explica cómo surge mi tema. El punto de partida es el género como un contenido curricular que es parte de un programa educativo. Comenzar el análisis del género bajo estas características puede contribuir a comprender cuáles son los elementos pedagógicos que entran en juego, para luego, reflexionar sobre los significados atribuidos y su relación con la ciudadanía.

En el segundo capítulo, reviso los itinerarios elaborados por otros/as en temas similares. En México, la aparición del género como elemento curricular en las escuelas es reciente. Los antecedentes más antiguos lo aportan colectivos de origen feminista o impulsores de la educación popular.

En el tercer capítulo busco comunicar el ángulo empleado para interpretar la relación entre el género y la ciudadanía. De entrada, el marco teórico tiene como elementos claves el currículum, la ciudadanía y género. Para fines de esta investigación, la ciudadanía es concebida como una identidad que permite agrupar intereses y desarrollar la vida en comunidad. La ciudadanía tiene una dimensión particular porque opera en el ámbito de lo político y es al mismo tiempo, proceso y resultado de ese tipo de poder. De aquí que el Estado y sus instituciones eduquen en ciudadanía.

Reconozco la existencia de un *debate por las ciudadanías* dado la existencia de luchas sociales pasadas y vigentes por reconfigurar al Estado. En otras palabras, ni la identidad sociopolítica, ni el poder político son

estáticos e inamovibles, por ejemplo, son los movimientos sociales (pueblos indígenas, feminismo, gays, jóvenes, etc.) quienes han demandado otras formas de hacer política, por ende, luchan por recomponer el poder político.

En el cuarto capítulo, titulado “Estrategia metodológica” enunció las etapas y formas para la recogida de datos y el análisis de los mismos. Las unidades de análisis son de dos tipos; los documentos de tipo general, común y específico que integran a la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética, y diez y nueve entrevistas que aportan el sustento empírico para comprender cómo opera el currículo real. Aquí reconozco que mi investigación adolece de un referente clave: los/as docentes al enseñar género.

En el quinto capítulo, explico los hallazgos del análisis al diseño curricular. El propósito es comprender qué elementos definen al género cuando está en el nivel de lo prescriptivo. A través de la revisión de cuarenta y siete documentos, que por su contenido están clasificados en general, común y específico. La selección de la información abarcó la búsqueda literal de la palabra “género” y el asociarla con otros términos como “sexualidad” o “identidad”. Es decir, incluyó tanto lo explícito, como lo implícito del término.

Son seis las categorías construidas en torno al género. La importancia de esta primer etapa, es de dos tipos, por un lado, es establecer las primeras coordenadas bajo las cuales el género forma parte de la LES. Por otro lado, ayudó a construir las categorías de análisis para la segunda etapa de trabajo. Entre los hallazgos; es que la presencia del género no está del todo intencionada.

En el sexto capítulo, interpreto los datos construidos en torno a las entrevistas. El análisis parte de cuatro categorías de análisis; procesos de enseñanza y aprendizaje, el ambiente escolar, el proyecto de vida y propuestas de mejora en la enseñanza del género.

Aquí la evidencia empírica permite explicar, por un lado, cómo el género ha sido aprendido en los niveles de lo declarativo y asociado a la idea de un esencialismo. Ambos rasgos promueven una ciudadanía fincada en lo ideal, lo prescriptivo, en lo que no cambia porque es lo natural. Por otro lado, la existencia de conflictos y negociaciones hablan de un ambiente de aprendizaje dinámico, donde sus integrantes son confrontados y proponen para aprender género el respetar las diferencias y hacerlo *vivencial*.

En el séptimo y último capítulo, formulo las conclusiones, en una de ellas, señalo la necesidad de hacer visible la existencia de una *ciudadanía de Estado* en los aprendizajes, de tal manera, que la ciudadanía a construir desde la LES no esté fincada sólo en fortalecer al Estado, sino también, en cuestionarlo y demandarle cambios.

La cultura del *normalismo* tendrá que reconocer la existencia de diversos proyectos políticos-culturales que han sido negados por el Estado. Lo primero, será tomar distancia del Estado, para luego, reconstruir un *normalismo* aliado de la diversidad como pieza clave en la construcción de una ciudadanía democrática.

¿Cómo surge el tema de investigación?

Mi tema de investigación surge en la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). La conocí como alumno de la licenciatura en educación en el área de Ciencias Sociales, y desde el 2003 soy docente en la misma. Fundada en el año de 1973, en sus inicios fue una opción para aquellos/as que buscaban continuar sus estudios y especializarse en una disciplina o área. En la actualidad, la ENSJ da cabida a quienes aspiran a laborar en la escuela secundaria y su organización gira en torno a la formación de docentes de ese nivel.

Desde el año de 1999 opera en la ENSJ la Licenciatura en Educación Secundaria (LES), la cual cuenta con un tronco común y nueve especialidades que coinciden con las asignaturas de la escuela secundaria⁹. Como

⁹Español, matemáticas, inglés, química, física, formación cívica y ética, geografía, historia y telesecundaria.

docente me he vinculado a las especialidades de historia y formación cívica y ética, en esta última, con mayor presencia dado las asignaturas que he impartido.

Adentrarme a la especialidad de formación cívica y ética me resultó fascinante, y al mismo tiempo, generó preocupaciones. Me han surgido interrogantes sobre la relación con el poder o la cultura política. Una pregunta recurrente ha sido: ¿la especialidad de formación cívica y ética prepara docentes para la democracia? Es decir, ¿desde las prácticas docentes, sus actores y el ambiente en general hay condiciones para educar en una ciudadanía democrática?

Considero que reflexionar sobre la democracia en ambientes escolarizados puede tener diferentes abordajes. Sin embargo, la aparición del género en los programas de estudio de educación básica desde la reforma de 1993¹⁰ y la necesaria formación de docentes en esos contenidos, me llevó a un terreno donde el cuerpo, lo simbólico y el poder son conjugados.

El género en el contexto mencionado, abrió cuestionamientos acerca de los medios y fines para preparar docentes en una especialidad vinculada a lo *cívico y ético*, y en lo general, para educar adolescentes en ciudadanía. No fue difícil entender la justificación y los fines que persigue la educación básica al incorporar el género, pero al mismo tiempo, surgieron recuerdos sobre situaciones donde la misoginia o el autoritarismo al interior de la ENSJ arrojan dudas sobre las condiciones para formar docentes en ese ámbito¹¹.

Al principio encontrar cuál es la relación entre el género (como contenido curricular) y lo que propone la LES fue muy confuso para mí. Por ejemplo, la identidad de género o la construcción simbólica que los/as normalistas hacen de la diferencia sexual no surgen a la par en que transitan como estudiantes normalistas. Al final, la ENSJ vendrá a constituirse, en otro espacio de socialización de muchos, en el que conviven los/as normalistas y que le abonan a la construcción de significados sobre las masculinidades y feminidades.

En lo que sí pude encontrar relación fue en lo siguiente; parte de esa socialización que ofrece la ENSJ está intencionada desde un programa educativo, por ende, la especialidad de formación cívica y ética es un espacio para indagar sobre los procesos para aprender/enseñar en temas vinculados a la diferencia sexual y la construcción simbólica de la misma. Son las experiencias escolarizadas el referente central para comprender la relación entre género y ciudadanía.

1. ¿Por qué investigar sobre procesos escolarizados donde el género es un tema de estudio?

¹⁰En el caso de México, en 1993 las asignaturas de Civismo y Orientación Educativa incorporan, por primera vez, temas como la discriminación hacia las mujeres (SEP, 1993) o educación sexual (SEP, 1997:45). En 1999 desaparecen las asignaturas mencionadas y surge Formación Cívica y Ética, donde a su vez, de manera explícita surge el término “Género” en el curso del tercer grado bajo el tema de “Sexualidad y género” (SEP, 2000:15). Por último, la escuela secundaria fue reformada con los planes 2006 y 2011, entre las novedades que integró son el incremento de temas relacionados al género, ya sea como contenido o campo transversal a desarrollar (SEP, 2007:35, SEP, 2007b:21, SEP, 2011:42).

¹¹Como alumno recuerdo a un maestro que nos pidió leer fragmentos de *Platero y yo* en voz alta, al final, la mayoría de mis compañeros estaban molestos no sólo por haber sido corregidos, sino que sintieron vergüenza al leerlo por lo tierno del personaje. Relatos de compañeras sobre acoso sexual de parte de docentes y compañeros. Como docente recuerdo comentarios de maestros/as hacia alumnos considerados *afeminados*, en algunos casos, el argumento es la disciplina ya que consideran puede desbordarse si prevalecen ciertos tonos de voz o movimientos del cuerpo en el normalista. Los ejemplos son propios de una institución no exenta de reproducir lo que desde la sociedad prevalece. No considero necesario describirlos a detalle, los menciono como referencia de cómo nace mi inquietud.

Cuerpo, simbología y poder decía que son conjugados en el concepto de género. Todos en su conjunto abren un panorama para reflexionar sobre la ciudadanía. El género como orden simbólico articula mandatos, normas y creencias sobre cómo comportarse, pensar y sentir tanto en ámbitos de orden micro y macro, como en lo privado y público.

Las diferencias biológicas-corporales son simbolizadas y constituyen un fundamento para fincar relaciones sociales, sobre todo, para construir poder. El punto de partida es lo que significa *ser hombre y mujer*; para luego atribuirles espacios, recursos y destino, es preguntar por los sentidos de ser hombre y mujer, así como, por las (des)ventajas de serlo en los ámbitos de lo privado-público¹².

El género como categoría analítica vinculado a la ciudadanía, abre la posibilidad de interrogarnos acerca del tipo de poder que ejercemos ante el/la otro/a. Es un medio (no el único) para entender cómo funciona el poder y la influencia que ejerce en las relaciones que construimos.

La relevancia de investigar el género enmarcado en un programa educativo puede verse en tres aspectos:

- a) En identificar aquellos elementos que intervienen en los procesos para enseñar y aprender género cuando es un contenido disciplinario, por ejemplo, los tipos de aprendizajes, las actividades para su enseñanza y las habilidades docentes que se desarrollan en ese ámbito.
- b) Parto de que cada actor le dota de significado a lo masculino y femenino desde múltiples referentes sociales e individuales. Lo aprendido en un ambiente escolarizado será uno de múltiples instancias de socialización. Sin embargo, la investigación puede ayudar a comprender la influencia de los aprendizajes de género hacia la (re)significación de las relaciones sociales y el ejercicio de poder.
- c) Por último, aun cuando la investigación sólo trata un aspecto del programa de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética, los hallazgos buscan seguir enmarcados en una propuesta de educación ciudadana. De tal manera, que a la vez que son explicados los aprendizajes del género, sea posible, analizar su contribución a la construcción de ciudadanía.

2. Lo que quiero comprender

El tema de investigación surgió ante la inquietud de comprender cómo en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética opera el género como un contenido de estudio. Una razón de su incorporación es que desde 1993 en la escuela secundaria aparece en el diseño curricular (plan y programas de estudio) como tema y campo transversal, por ende, requiere docentes que conozcan de la temática. Cabe reiterar que la investigación no abarcó todo el programa educativo de la especialidad de formación cívica y ética, sino sólo una parte. Por lo cual, el propósito general consistió en:

Reflexionar sobre la ciudadanía a través de los significados contruidos cuando el género forma parte del programa de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética, es decir, descubrir qué y cómo es aprendido cuando forma parte de la formación docente de los maestros/as de esa

¹² Scott (1996) señala que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos. Son “relaciones significantes de poder” porque operan a través de símbolos/códigos comunes, instituciones y en la identidad subjetiva, por ejemplo, Mead (2006:260) demuestra la existencia de diferencias culturales en tres pueblos con cercanía regional, al final, concluye que la principal fuerza que define a la persona no es la biológica, sino que es la cultura, dice “los rasgos de la personalidad que llamamos femeninos o masculinos se hallan tan débilmente unidos al sexo como lo está la vestimenta, las maneras y la forma de peinado que se asigna a cada sexo según la sociedad y época”.

asignatura, para luego, comprender cuál es la relación entre esas experiencias y la ciudadanía, en lo particular, con aquella que busca construir relaciones democráticas

Las preguntas que orientaron la investigación abarcaron diferentes niveles de análisis. Desde aquel que corresponde a identificar el conjunto de temas asociados al género. Le siguen otras sobre los procesos para enseñar-aprenderlos. Por último, aquellas sobre el análisis a las experiencias de estudiar género y su relación con el poder y la ciudadanía.

La pregunta central fue: ¿Para qué ciudadanía educa el programa de formación cívica y ética cuando el género es un contenido de estudio?

3. Género y espacios escolarizados

Las expresiones “temas de género” o “aprendizajes de género” pertenecen a un conjunto más amplio de ideas donde el género puede ser factor, proceso y resultado, ejemplos; el género es un fenómeno a comprender, para luego, devenir en investigación. Es enseñanza o línea de intervención, donde al final, pueden tomar la forma de un programa o área educativa.

El género en la escuela puede aparecer y trazar múltiples recorridos; por lo menos abarca la investigación, la docencia o la intervención. ¿Cuáles son los principales aportes de investigaciones y/o procesos escolarizados donde el género es el eje fundamental? Un punto clave, (que surgió al construir el estado de la cuestión) fue el de asociar escuela y género con lo simbólico, hacerlo puede permitir lo siguiente:

- a) Reconocer que el género opera en esa dimensión. La unidad básica en cada línea: es la experiencia y lo que significa, por ejemplo, *ser hombre, ser mujer*; lo que simboliza el cuerpo o la diferencia sexual en un lugar y espacio determinados.
- b) Asociar el género con lo simbólico permite visualizar actores, significados y fuerzas que conviven en un aparente equilibrio. En lo particular, el género puede explicar y/o (re) significar a partir de lo que sucede en el currículum oculto.
- c) Lo simbólico del género toca lo político, es decir, los límites de la investigación, la intervención y los aprendizajes de género estarán sujetos a la aceptación, negociación o confrontación entre sus actores y con el mismo orden simbólico.

La presencia del género en un espacio escolarizado adquiere la figura de lo que Lamas (2006) llama un “comodín epistemológico”, es decir, sirve para fines diversos. La autora ofrece veinte ejemplos sobre el enfoque en que el género es empleado en la investigación. Tan válido es apelar al género para analizar el androcentrismo en la escuela, como a su vez, para deconstruir los valores patriarcales. El género es norma, y a su vez, una perspectiva para reconfigurarla. A continuación recupero algunos ejemplos sobre la múltiple presencia del género en las escuelas:

Un texto ejemplar es el de Askew y Ross (1991), quienes emprenden un análisis del sexismo en las escuelas de Inglaterra y explican cómo los alumnos aprenden a *ser hombres* interiorizando creencias y conductas al respecto. Las autoras aportan elementos para comprender como los espacios y las interacciones en la escuela refuerzan estereotipos de género. Por ejemplo, a través de la disciplina rígida, la competencia entre sí y la subvaloración de lo femenino. Pero a su vez, formulan un conjunto de técnicas y habilidades para promover la (re)significación de la masculinidad.

En México, Delgado (2003:467) reporta que desde 1993 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa incorporó investigaciones sobre cuestiones de género. Señala que la mayor parte de estos trabajos utilizaba la

categoría género como; un instrumento conceptual, herramienta metodológica y/o de intervención para abolir asimetrías.

Inclusive, existen proyectos financiados desde el Estado que tienen como eje el género. Dos ejemplos; el Programa Nacional para la Igualdad entre Hombres y Mujeres (Inmujeres, 2008) que en el objetivo 5 establece como línea de acción el "incorporar materiales de género y educación en la currícula básica de las escuelas normales". El otro ejemplo, abarca varios programas promovidos por la Secretaría de Educación Pública, como son; la *Red de Acciones Educativas a Favor de la Equidad* o *Abriendo escuelas para la equidad* que operan en educación básica.

En el caso de las escuelas normales, Gutiérrez (2004) explica cuál fue su experiencia en las Asignaturas Regional I y II¹³. Menciona que la relevancia de su tesina consiste en "dar a conocer lo poco explorado de la combinación género-educación, y más aún en la ausencia del género en las instituciones formadoras de docentes". Reconoce que se suma a una oleada social que permitió en la década de los noventa establecer nuevos diseños curriculares. Su documento es un testimonio sobre lo conflictivo que es incorporar el género como un elemento en el diseño curricular.

Por último, en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, instancia que a nivel federal coordina a las escuelas normales, aparece, dentro de sus programas el de "Formación de formadores en Educación Sexual en la Escuela y Género en la Educación", sin embargo, sólo incluyen las cartas descriptivas de un curso taller y los materiales básicos para su implementación¹⁴.

La relación del género y la escuela es múltiple ya que abarca la investigación, docencia e intervención. Sin embargo, lo complejo radica en que el género está articulado, tanto a lo explícito e implícito, como a lo micro y macro. Ideas a desarrollar a continuación.

4. Negociaciones e intereses en torno al género

El género puede apelar a la equidad y respeto a las diferencias en la escuela y la sociedad. Sin embargo, son la práctica real y el contexto lo que determina los resultados. La profundidad de una pregunta, el enfoque en la enseñanza o la presencia del género como programa, tendrán que ver con el tomar en cuenta otros elementos (edad, raza, etc.) y otras dimensiones (cultura, política, economía, etc.). El *comprender-enseñar-intervenir* género tendrá que ver con posicionarse frente a lo explícito-implícito, y atender cuestiones, tanto personales como sociales.

Lo complejo de la relación entre el género y escuela es que sienta sus bases en lo implícito, en aquello que no es consciente y que forma parte de la violencia sistémica existente en las escuelas. Es lo que produce un daño sin que existan responsables directos. Donde el conocimiento incorpora los valores de la sociedad dominante y

¹³ Cursos que realizan los/as alumnos/as de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

¹⁴ La información se puede consultar en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/programas/intro>. En Jalisco fueron convocadas las escuelas normales a participar en dicho programa, los días 27, 28 y 29 de septiembre 2012. Al final, el programa no fue presentado, más bien, lo que conocimos es parte de lo que han llamado la "Mesa de trabajo de Salud y Sexualidad", compuesta por diferentes instancias pertenecientes tanto al ámbito público como al de la sociedad civil. La mesa tiene como antecedente la Conferencia Internacional del VIH en la Ciudad de México en el 2008 y la Declaración Ministerial "Prevenir con educación". En Jalisco, las Secretarías de Salud y Educación ratificaron lo establecido en el documento mencionado y han desarrollado trabajo de sensibilización con el personal de ambas dependencias.

provoca que el fracaso lo asuma el/la más débil (Ross y Watkinson, 1999). Es una relación que tiene como eje central lo que sucede en el currículum oculto.

¿Cómo evaluar el género en las escuelas y su *impacto* en lo oculto¹⁵? Maceara (2008) da cuenta de la trayectoria y aportes de diferentes colectivos de origen feminista que han realizado trabajo pedagógico. A la vez que reflexiona sobre los elementos de una pedagogía feminista, elabora comentarios a la capacitación sobre género dirigida al personal docente de la Secretaría de Educación Pública¹⁶. En su opinión, está empobrecido lo que desde diferentes colectivos hacen en el ámbito de la educación popular, y afirma, que se ha reducido el discurso feminista, porque se convirtió en una “verdad de ocasión” cuyo empleo es políticamente correcto.

González y Rojas (2009) pertenecen a la Universidad Pedagógica Nacional y dan a conocer los resultados de un taller dirigido a docentes bajo una metodología basada en “competencias en el tema de género”. Las autoras afirman que los/as docentes, al final, mostraron cambios en aspectos cognitivos y actitudinales con respecto a los estereotipos de género. Sin embargo, reconocen que hace falta realizar observaciones en su práctica cotidiana.

El género ha ganado terreno en los niveles de lo prescriptivo o normativo, sin embargo, ¿qué evidencias existen sobre cambios?, ¿cómo evaluar y qué indicadores podemos fijar para medir el avance del género en la cultura escolar?

Las reflexiones que más se acercan a este tipo de ejercicio se encuentran en el ámbito de las Universidades¹⁷, por ejemplo, en la Universidad de Guadalajara, Palomar (2005) señala que existe confusión al comparar la “existencia de instancias específicas para los estudios de género con la puesta en práctica de la perspectiva de género en la educación superior”. Por su parte, García (2005) propone cuatro aspectos a tomar en cuenta; a) la difusión pública en torno a la problemática de equidad de género, b) el desarrollar estrategias de sensibilización, c) el generar información confiable, y d) el monitoreo del proceso.

En educación básica, no existen informes sobre los resultados de los programas con perspectiva de género que operan en esos niveles. Lo grave del asunto; la evaluación está tergiversada al sólo informar aspectos de orden cuantitativo correspondientes al nivel de la capacitación, pero nunca sobre la influencia de lo aprendido en el trabajo docente¹⁸.

El preguntar por indicadores o aspectos a considerar en el impacto del género en la cultura escolar, provocará que, tarde o temprano, aparezcan aspectos no sólo de la enseñanza y el ambiente escolar, sino del orden

¹⁵ Me refiero al género como una política de la Secretaría de Educación Pública que inicia con la capacitación, busca la equidad de género y el transversalizar su operación en la cultura escolar.

¹⁶ Por mandato de un conjunto de leyes, (por ejemplo, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia) es cuando en la SEP y las instancias educativas locales implementan diferentes modalidades de capacitación (presencial, en línea, talleres, diplomados, etc.) dirigidos a los/as docentes de educación básica. El recurso principal lo aporta el Programa de Capacitación al Magisterio para prevenir la Violencia hacia las Mujeres. En Jalisco, hasta el 2010 reportaron la capacitación de más de 2,700 personas entre directivos, docentes y asesores técnico pedagógicos provenientes de todos los niveles y modalidades educativas (SEJ, 2010).

¹⁷ En el caso de la IES, algunos programas vigentes que aportan datos son; el “Programa de Gestión con Perspectiva de Género” del Instituto Politécnico Nacional, la Secretaría de Equidad de Género y el “Programa Institucionalización y Transversalización de la perspectiva de género” en la UNAM.

¹⁸ El Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia hacia las Mujeres (PREVIOLEM), en las actividades de capacitación, reportó la entrega de una mochila didáctica a 1,100 docentes de secundaria, que contiene impresos y videos didácticos para el trabajo docente, sin embargo, no hay mención alguna sobre su uso y aprovechamiento en las escuelas secundarias (SEJ, 2010).

simbólico que promueve la escuela. Al final, el meollo del asunto apunta hacia lo político, ámbito analizarse en el siguiente apartado.

5. El género: un asunto político

El género vendrá a generar preguntas o acciones, que sin quererlo o no, sacaran a flote otras cuestiones relacionadas con el orden establecido y que operan en lo oculto. Visibilizar, matizar o negar son posibles escenarios, todo depende del sentido político que puede adquirir el género.

Argot (2009) y Hollando (2001) reportan datos a partir de investigaciones en varias escuelas de Europa. Sus interrogantes giran en torno a los niveles de sensibilidad ante el género, los discursos de género y la relación entre género y ciudadanía. Ambas coinciden en que persisten nociones esencialistas sobre cada sexo y que existe tensión sobre los significados de género.

Entre las conclusiones a las que llega Argot (2009: 220) sobresale lo que llama una “agenda de género”. La cual debe caracterizarse por: resaltar la importancia de la ubicación social de la mujer en el Estado, la familia y la comunidad, reconocer las oportunidades y amenazas de la reestructuración económica y el defender a las mujeres y los hombres que se encuentran fuera de las definiciones normativas de ciudadanía.

Al final, tanto Hollando, como Argot dibujan la presencia del género en sintonía con otras categorías (raza, posición social, edad) y dimensiones (política, cultura, economía) que influyen no sólo en la construcción de las identidades de género, sino en el ejercicio de los derechos humanos, la dignidad y la democracia.

Como resumen podemos decir que el género en las escuelas en México tiene una presencia reciente y en construcción. Los reportes con más antigüedad y profundidad son resultados de investigaciones desarrolladas en educación básica, le siguen aquellos que corresponden a las Universidades.

En lo particular, la incorporación del género en los programas educativos de las escuelas no ha sido sencillo, ni libre de conflictos. En México tiene orígenes en proyectos comunitarios, apegados a la educación popular y liberadora. Es resultado, por un lado, de evidenciarlo como un elemento de la cultura escolar. Por otro, de la fuerza que proviene de la sociedad civil organizada, encabezada por colectivos feministas y de la diversidad sexual.

Para analizar el género en espacios escolarizados es necesario emprender un análisis de lo simbólico. Al final, son los discursos y prácticas que se construyen los que ayudan a comprender los significados atribuidos al género.

En el caso de la educación básica, sobresale la poca información con respecto a los diferentes programas que operan en esas escuelas por parte de la SEP. Lo que existe, en el mejor de los casos, concierne a lo numérico y a la etapa de la capacitación; cuántos asistieron, qué se les entregó, etc. Al final, evaluar el género va a sacar a flote viejos/nuevos problemas, por ejemplo, sobre el poder y la construcción de ciudadanía en el sistema educativo nacional.

En el caso de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética, el diseño curricular tiene como ejes la educación valoral y ciudadana, ¿esto es garantía de un lenguaje de ciudadanía que atienda, por ejemplo, a la equidad de género? No es posible asegurarlo, es sólo a través de entender el programa educativo inmerso en un orden simbólico, donde los sujetos negocian y elaboran estrategias cómo es posible analizar las experiencias de aprender género.

En otras palabras es *a través* del género y su puesta en práctica el pretexto para lograr incursionar no sólo en las prácticas de enseñanza y la cultura escolar, sino también, para lograr entender a cuál ciudadanía le abona la escuela normal y cómo busca tender alianzas con la democracia.

Género: ángulos y asideros para su análisis

A continuación busco comunicar los elementos bajo los cuales es construido un posicionamiento que permite interpretar un fenómeno educativo. Lo expuesto tiene como base tres conceptos claves; el currículum, la ciudadanía y el género. Al final, el resultado representa un andamiaje que sirve no para “descubrir”. Es una posición ante un problema que puede ser interpretado de múltiples maneras. Es un ángulo (de muchos posibles) que busca comprender y cuyos límites hablan de una forma de *ver* e interpretar la realidad.

6. El género forma parte de una selección cultural

Un primer elemento a tomar en cuenta tiene que ver con el ideal educativo que representa el currículum. Pasillas (2004:19) lo define como un “*encuadre* o codificación de la humanidad”. Es una plataforma que incluye los conocimientos que se han de socializar y los procesos para aprenderlos. El ideal educativo tendrá que definir qué es lo importante para la humanidad, por ejemplo, si debe prevalecer lo individual por encima de lo comunitario, o si las personas sólo deben adaptarse o buscan transformar la sociedad.

Ese código o encuadre tendrá un carácter selectivo, es decir, existen tantos ideales educativos como proyectos culturales sean construidos. Sin embargo, la elección final vendrá a constituirse en lo que Sacristán (1998:41) llama una opción cultural.

El currículum en sus diferentes niveles¹⁹ condiciona la labor docente, sin embargo, nunca lograr anular la autonomía de quienes participan. Sacristán (1998:196) resalta el carácter activo de los/las docentes. Señala que el currículum no sólo moldea la labor educativa a través de lo establecido en el currículum prescrito o presentado, sino que también, el/la docente ejerce influencia a través de sus acciones en el aula.

El currículum visto como práctica que *moldea y es moldeado* dota de dinamismo a la escuela. A su vez, permite revisar cuáles son las fronteras en que ejercen la autonomía los/as docentes y los significados que despierta su labor.

Existen tres enfoques para el diseño y análisis curricular el currículum: el tradicional, liberal y radical (Giroux, 1992:74). Cada uno produce acercamientos en sentidos diferentes. En el tradicional su preocupación reside en el consenso y la estabilidad. Aceptan la existencia de valores y creencias dominantes ya que las consideran parte del proceso de escolarización.

En el liberal, el centro de la problemática consiste en preguntarse en cómo es producido el significado en el salón de clases. La preocupación es por conocer la forma en que los/as alumnos/as y el/la docente influyen unos a otros. Pierde de vista cómo las condiciones sociales, políticas y económicas influyen en la cultura escolar. Los problemas son confundidos con la pasividad, problemas didácticos o limitaciones personales.

El radical, enfoca su análisis en la existencia de factores estructurales fuera del salón de clases como fuerzas que influyen en las experiencias de aprendizaje. La escolarización es vista como un proceso inmerso en la lucha por resistir un orden social basado en la dominación.

La diferencia entre los tres enfoques tiene que ver con el tipo de relación a construir entre la educación y cultura. Ambos fenómenos están “íntimamente ligados ya que la educación sólo es posible mediante la existencia de la cultura, pero la cultura se conserva por medio de la educación” (Delval, 2001:19). ¿Qué proyecto cultural persigue cada postura?

¹⁹ Sacristán (1998:123) elabora una clasificación del currículum que va de lo prescrito, el presentado, en la acción, como resultado y evaluado.

Detrás del currículum pueden coexistir diferentes proyectos culturales. En menor o mayor medida serán dados a conocer según los agentes involucrados y los procesos de por medio. Entre los polos, existe por un lado, aquellos que privilegian el orden social, y por otro, aquellos más críticos que buscan transformarlo. Con variantes y matices, según el lugar y momento, encontraremos múltiples historias sobre la relación entre educación y cultura. Al final, el currículum vendrá a constituirse en un espejo, cuya imagen refleja la existencia de fuerzas y la lucha al interior de las mismas.

7. Estado y ciudadanía

Si el currículum opera en diferentes niveles y es dinámico, entonces, cualquiera de sus elementos estará acotado a las acciones y medios utilizados. Si el género es parte de un programa educativo que sienta sus bases en la formación ciudadana y valoral, entonces, su relevancia gira en torno al tipo de ciudadanía y valores para la cual educa.

Para Street (2003) el analizar un proyecto político-cultural equivale a tomar en cuenta, por un lado, cuál es la producción histórica de saberes y prácticas que representa, y por otro, identificar a quién beneficia²⁰. El género en un programa educativo es un elemento que forma parte de un ideal construido desde el Estado. Su presencia, entonces, obedece a la necesidad de educar en ese ámbito bajo una doble lógica; por un lado, enarbola un ideal educativo, por otro, prepara a los mediadores del mismo.

¿A quién beneficia el Estado cuando enarbola un programa educativo? Connell (1997) explica que el currículum es un mecanismo clave para construir identidades sociales. Explica que la forma en que está organizado el conocimiento tiene consecuencias sociales, lo llama hegemónico porque es una representación del Estado que margina otras formas de organización del conocimiento.

¿Para cuál ciudadanía educa el Estado? La respuesta es compleja ya que es necesario atender aspectos de orden histórico, filosófico y político. Abarca aspectos de la realidad como del ideal a seguir. Dos elementos son claves: la ciudadanía dota de una identidad sociopolítica y permite construir relaciones sociales.

Heater (2007:11) habla de una identidad sociopolítica porque la ciudadanía tiene un carácter relacional, ya que le permite al individuo ostentar un estatus dentro de la comunidad política, ya sea ciudad-estado, municipio o estado-nación, es decir, la ciudadanía implica una posición y un saber comportarse dentro de ese contexto.

El estudio de la identidad sociopolítica permite comprender las prácticas sociopolíticas, por ejemplo, cómo convivían el esclavo, la mujer y el ciudadano espartano en la Grecia antigua, o cómo en la actualidad la democracia es asociada más con la representación que con la participación. La ciudadanía es una identidad que opera en los planos de lo social y político a través de espacios - prácticas según las relaciones a construir entre sus integrantes.

Para Roux (2005) el Estado es una *forma de las relaciones sociales*. Una configuración de la vida social que no tiene que confundirse con los gobernantes o el aparato estatal. El Estado no es una cosa, sustancia o persona. Su tarea principal es la de cohesionar a dominadores y dominados. El constituir una comunidad política a partir de una sociedad dividida por vínculos de dominación.

²⁰ En una escuela que se hace llamar *Normal* la pregunta es fundamental. Guizot, ministro francés de Instrucción Pública declaró en la inauguración de la primera escuela normal lo siguiente: “al salir de esta escuela irán a enseñar en los establecimientos de instrucción pública, los mismos en los que ahora estudian; pero no solo van a enseñar, sino que enseñarán a nombre del Estado”, (Shaunard ,2003), ¿Qué será lo normal a enseñar?, ¿es todo lo que establece un mapa curricular?, ¿lo que queda fuera, por ende, será lo *anormal*?

En resumen, el Estado busca educar en una ciudadanía que inhiba la confrontación, para luego, recrearla en un “modo de obedecer, un modo de mandar y un modo de hacer política” (Roux: 2005). Al final, la naturaleza del Estado es procesal y reposa en la dominación, por ende, la relación estatal está en todo momento atravesada por el conflicto y por la insubordinación. De aquí el carácter, a su vez, liberador de la ciudadanía y sus luchas por reconfigurar al Estado.

En la actualidad la ciudadanía está a debate. Adquiere la figura de utopía cuando apela a nuevas identidades sociopolíticas y otras formas de ejercer el poder político²¹. La ciudadanía no sólo opera para conferir legitimidad al Estado, sirve para contradecir y cambiarlo.

Por ejemplo, Sacristán (2001) llama a construir una ciudadanía republicana que ponga por delante lo público, la diversidad y lo colectivo como temas centrales. Kymlicka (2003) aporta elementos de una ciudadanía diferenciada que sustituya aquellas variantes que anulan la diversidad y buscan lo “común”. Llama a desarrollar las virtudes cívicas, las cuales, vendrán a llenar un vacío en la teoría política y educativa ya que fortalecen la autonomía personal, la identidad nacional y el transnacionalismo.

8. Ciudadanía y género

El Estado logra educar en una ciudadanía jerarquizada porque apela a un supuesto contrato social y porque fortalece las dicotomías en las relaciones sociales. En otras palabras, sus raíces logran hundirse en el género para fincar un Estado androcéntrico, donde no sólo existen dominantes – dominados, sino que, el cuerpo y el sexo vendrán a simbolizarse y formar parte de un orden jerarquizado.

El género es una construcción cultural de la diferencia sexual, forma parte de un proceso de construcción simbólica de la realidad que organiza la acción colectiva, junto a otras construcciones culturales (raza, clase, etc.) se definen las cualidades, lugares de pertenencia y funciones que deben mostrar las personas al convivir.

West (1990) explica que el género no es sólo una variable o rol, es rutina, es lo recurrente, son las actividades perceptivas, interactivas y micropolíticas sobre la *naturaleza* femenina y masculina. Tiene que ver con lo individual (micro), sin embargo, su origen son las situaciones sociales (macro).

Pateman (1995) señala que la teoría política clásica logró dotar de postulados para transitar del vasallaje a la constitución del Estado moderno. A grandes rasgos, es un periodo donde el incipiente capitalismo requiere ya no de súbditos, sino de individuos para construir un pacto social donde el poder político es secularizado.

Aun cuando los aportes de la Ilustración²² apelan a valores como la igualdad o la libertad de las personas, durante el paso de la sociedad tradicional a la constitución del Estado moderno nunca lograron revertir la

²¹ Holloway (2002) postula que hay dos vías que la socialdemocracia y el marxismo han formulado para tomar el poder: la electoral y armada. Ambas han fracasado porque reproducen la lógica del poder hegemónico. El autor plantea que la salida es romper con la fetichización del poder y reconfigurarlo desde la dignidad, ejemplifica a través de los principios enarbolados por el movimiento zapatista; *mandar obedeciendo, para todos todo, nada para nosotros y un mundo donde quepan muchos mundos*.

²² Como todo suceso histórico no es posible hablar de una sola postura en su interior. A pesar de que ya existía un legado desde el siglo XVII a través de Poulain de la Barre, autor que desmiente que la desigualdad social entre hombres y mujeres se deba por la desigualdad natural, al interior de la Ilustración existió una intensa polémica sobre la igualdad entre los sexos. El caso más representativo será el de Jean Jacques Rousseau, quien por un lado es considerado un radical defensor de la igualdad política y económica, pero a su vez, impulsor de la “misoginia romántica” al creer que la sociedad está dividida en dos sexos, por ende, debe estar dividida en dos espacios, uno público que le pertenece al hombre, y otro privado/doméstico exclusivo de las mujeres (Serret, 2006).

relación de inferioridad entre los hombres y las mujeres, por el contrario, la figura del contrato social refuerza lo que Pateman (1995) llama el contrato sexual.

El contrato sexual consiste en aquellos valores que permiten privilegiar al hombre sobre la mujer. El mecanismo que permite hacerlo, consiste en identificar al ciudadano del Estado moderno como un individuo caracterizado; como un ser universal, sexualmente neutro, racional y del cual puede prescindir del cuerpo.

Al final prevalecen valores asociados a lo masculino, que invisibilizan lo femenino (o lo diferente) y que fincan las bases para un Estado, con leyes y normas, que ve y trata a las mujeres, como los hombres ven y trata a las mujeres, y que por consiguiente, es un Estado que respalda una ciudadanía a favor de los hombres (Mackinnon, 1995)

Otro aspecto clave, tiene que ver con los significados atribuidos a las dimensiones de lo público/privado. Su dicotomía es el comienzo de la construcción de dos esferas con destinatarios definidos desde la diferencia sexual. La esfera privada es femenina, mientras que la esfera pública es masculina. Ambas se oponen y adquieren connotaciones propias. A la primera se le desvaloriza, mientras que a la segunda se le resalta y dota de importancia.

La ciudadanía es jerarquizada porque le permite al hombre formalizar el apropiarse del cuerpo y la vida de la mujer. Apropiarse de la racionalidad universalista arroja que las personas conciben lo público y lo privado a partir de distinciones y dicotomías. El género actúa como un dispositivo regulador entre los hombres y las mujeres, entre los mismos hombres y entre las mismas mujeres. Entre más dicotómico sea el pensamiento y la acción mayor será la distancia para reconocerse en la diferencia sexual.

Por último, el género como dimensión de la ciudadanía, también, es utopía. Agrupa aquellas corrientes que desde la academia y la movilización social buscan reconfigurar al Estado androcéntrico. Son luchas que tienen en común el concebir el poder político y al Estado no como “algo” que se da-recibe, no es esencia o sustancia, sino que es una red de relaciones (Foucault: 1996), y que por ende, niegan que el poder sea eterno, natural y dicotómico²³.

Un ejemplo, lo ofrecen los estudios de género sobre las masculinidades. Son un referente para comprender cómo el cuerpo del hombre es concebido desde y para la razón. Cuerpos que son educados para negar la naturaleza y aquello que le sea más cercano a la misma: la mujer o lo femenino. Cuerpos de hombres que conviven desde una *sinrazón* masculina traducida, en primer lugar, con ganancias y servicios, para luego, acabar con dolor y soledad (Seidler, 2000)

Liendro (2003) señala que existe la lucha por una democracia de género donde los aprendizajes se vean reflejados en diferentes niveles. Entre hombres y mujeres; al reconocer las inequidades y promover equilibrios con respeto a la diversidad. Entre los propios hombres; al reconocerse entre la diversidad de formas de ser. Consigo mismo; implica un nivel de trabajo desde la propia experiencia, que vincule el desarrollo de nuevas ideas, valores e interpretaciones, junto a una nueva y más cercana conexión con el núcleo emocional interno.

²³ A nivel local, Gómez (2008) señala que en el movimiento de mujeres contemporáneo en Jalisco data de 1974 con el Centro de Desarrollo en Jocotepec y documenta la existencia posterior de otros colectivos; Colectivo nosotras, Organización de Mujeres Independientes Proletarias, Grupo de Estudios de la Mujer, Centro de apoyo al Movimiento Popular de Occidente, Grupo Lésbico Patlatonalli, Omecíhuatl, Organización Mexicana de Mujeres, Oasis, Centro de Investigación y Atención a la Mujer, Colectivo “Voces Unidas”.

Estrategia metodológica

La investigación buscó desarrollarse dentro de la tradición cualitativa, ya que desde este enfoque es posible la comprensión de las experiencias, sobre todo, porque son construidas de manera única e irrepetible. Partir de que los/as actores/as involucrados sólo logran aprendizajes estandarizados, será negar el carácter constructivista y social que caracterizan a los procesos educativos. Lo más importante fue construir una estrategia metodológica que permita entender el dinamismo bajo el cual es apropiado un programa educativo.

Considero que los procesos escolarizados y las experiencias que surgen cuando el género es tema de estudio, requieren del enfoque cualitativo para lograr situar lo que Creswell (s/f) llama las afirmaciones de conocimiento, las cuales son construidas a partir de que los/as personas buscan una comprensión del mundo en el que viven, para a su vez, desarrollar significados subjetivos de sus experiencias.

Parto de que los significados que los/as actores formulan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje son variados y múltiples. Por ejemplo, cada alumno/a, a través de su historia personal y social, vendrá a *significar* dotarle de sentido al género, lo que a su vez, ha sido reelaborado por el/la docente. El paradigma cualitativo puede ayudarme a comprender el "sentido de la acción social en el contexto de la vida y desde la perspectiva de los participantes" (Vasilachis, 2007:48).

9. Las etapas en el trabajo de campo y las unidades de análisis

Para lograr el propósito y dar respuesta a las preguntas formuladas en la investigación, fue necesario construir una estrategia con dos líneas principales de acción: el análisis del currículo prescrito y del real. A continuación describo en qué consistieron.

a) Análisis al diseño curricular o currículo prescrito

El análisis al diseño curricular o currículo prescrito consiste en la revisión de los documentos rectores de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. La intención fue identificar los contenidos curriculares vinculados al género. La meta consistió en seleccionar aquellos componentes (temas, bloques temáticos, orientaciones, campos transversales, etc.) que sean evidencia de la existencia del género en el programa educativo. Al final ese conjunto es lo que podemos llamar "temas de género".

Pérez (2011) investigó los discursos y prácticas de educación ciudadana en la escuela secundaria. Como parte de su estrategia metodológica, propone comenzar con un análisis curricular de corte indagatorio en los documentos claves de la escuela secundaria, para luego, seguirle con uno de tipo comprensivo. Su experiencia me orientó para revisar el mapa curricular y comenzar a constituir como unidades de análisis los siguientes documentos:

Documento	Características
1. Plan de estudios 99. Licenciatura en Educación Secundaria	Describe el perfil de egreso, criterios para organización académica y el mapa curricular. Es un documento con influencia en todas las especialidades y comunidad normalista
2. Campo de formación específica. Especialidad: Formación Cívica y ética.	Explica las razones de la desaparición de civismo y explica cuáles son los cambios en la nueva asignatura. Describe las líneas y campos de formación. Incluye el mapa curricular. Es un documento con influencia sólo en la especialidad de Formación Cívica y Ética
3. Veinte y tres asignaturas	Son asignaturas distribuidas a lo largo del primer y sexto semestres. El contenido es de formación común porque lo

pertenecientes a la formación común.	comparten junto con el resto de las especialidades.
4. Veinte y dos asignaturas pertenecientes a la formación específica.	Son asignaturas distribuidas a lo largo del segundo y octavo semestres. El contenido es de formación específica porque es propio de las habilidades, conocimiento y actitudes necesarias de un docente de la especialidad de formación cívica y ética.

Para el análisis de los diferentes documentos rectores (general, común y específico) y la selección de contenidos curriculares asociados al género, establecí como criterios y técnicas las siguientes:

- i. La búsqueda literal y explícita de las palabra "género" a través del recurso que ofrece el programa PDF, para luego, cuantificar su aparición e identificar el propósito de su presencia.
- ii. La búsqueda del "género" cuando está implícito o aparece de manera indirecta. La búsqueda estará orientada por aquellos contenidos donde el cuerpo es objeto de estudio y adquiere relevancia para el trabajo docente, la escuela o el sistema educativo, por ejemplo, en temas como sexualidad, coeducación o equidad. Esta primera etapa, concluyó al arrojar qué establece el diseño curricular, cuando el género es parte del programa de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. A su vez, ofreció la pauta para construir las categorías de análisis y continuar con el segundo momento del trabajo de campo.

b) Análisis del currículum real.

El análisis del currículum real es el segundo tipo de trabajo de campo. Tiene como unidad de análisis a los/as actores centrales en el desarrollo del currículum real: docentes y alumnos/as pertenecientes a LES con especialidad en Formación Cívica y Ética²⁴.

Al final, la evidencia empírica central reside en las entrevistas a alumnos/as normalistas. El total de entrevistas fueron de diez y nueve alumnos/as de la especialidad de formación cívica y ética.

El criterio para la selección de los/as integrantes de los dos grupos fue el siguiente: son alumnos/as que han agotado la mayoría de la asignaturas del mapa curricular, por ende, han sido expuestos al género como tema de estudio. La selección tiene el carácter de una muestra no probabilística y busca construirse a partir de la técnica conocida como "bola de nieve"²⁵. Los/as alumnos/as, al momento de entrevistarlos, son estudiantes del sexto u octavo semestre del ciclo escolar 2011-2012.

¿Cómo fueron organizados los datos? A partir de las evidencias empíricas codifiqué y elaboré categorías que surgieron de los mismos datos, fue un momento de "leer y releer los datos para descubrir relaciones" (Soneira, 2007:156). Es codificar a partir de una lógica de lo que González (2007) llama configuracional, donde la información es convertida en trechos de expresión que funcionan como unidades interpretativas, para de ahí, relacionar y explicar sobre los elementos identificados.

²⁴ Al principio, la estrategia contempló el incorporar registros de clases y entrevistar a docentes que enseñan género. El propósito estaba centrado en documentar aspectos de la *enseñanza del género*. Las técnicas previstas fueron la observación no participante durante las clases y las entrevistas. Las negociaciones con la Dirección de la ENSJ fueron favorables, pero no prosperó el acercamiento. Existe una deuda al respecto.

²⁵ Es una muestra donde los sujetos no son elegidos por las leyes del azar, sino de manera intencional y controlada. La selección busca garantizar calidad de la información, de aquí, el empleo de la "bola de nieve" como un medio donde cada informante "nos lleva por familiaridad, por conocimiento o facilidad de acceso a nuevos informantes que sirven de unidades de muestreo" (Ruiz y otros, 2002:65)

En total fueron entrevistados diez y nueve estudiantes normalistas El siguiente cuadro describe a qué sexo y semestre:

Número de alumnos/as de la especialidad de formación cívica y ética entrevistados.		
Semestre	Hombres	Mujeres
Sexto	6	8
Octavo	2	3
	8	11
Total	19	

10. ¿Cómo es posible recuperar las experiencias cuando uno forma parte de la comunidad normalista?

A partir de ingresar al campo de estudio pude darme cuenta de varios errores. El primero, consistió en cómo *acercarme* a la realidad. Fue curioso, mientras albergué la posibilidad de ingresar al salón de clases y tomar notas tenía la sensación de que lo que en ese lugar fuera a presenciar era *la verdad*. Estaba seguro que los registros sobre lo sucedido eran el comienzo de *conocer la real* al enseñar y aprender sobre género. Era un asunto de esperar para que *aparecieran* los datos.

Otro error, fue el considerarme un agente neutral y no reconocer que como investigador entran en juego mi historia y valores. Me costó mucho trabajo lograr tomar distancia y comenzar a dudar sobre aspectos que por mucho tiempo han dado sentido a mi trabajo profesional.

Parte de la solución provino de regresar a las orientaciones que propone el enfoque cualitativo. El resto se lo debo a las discusiones y preguntas al interior de la dirección de tesis y los coloquios. Fue necesario hacer “un doble movimiento”, por un lado, afianzar el principio epistemológico de que las experiencias no pueden entenderse como hechos simples a describir. Para una investigación, adquieren el nivel de representaciones o textos sustitutos de la realidad.

Por otro lado, no negar mi historia y valores, para luego, tomar distancia cuantas veces sea necesario de mis supuestos y cuestionarme sobre mi acercamiento a los diferentes agentes al interior de la ENSJ, el medio para acceder a las experiencias y el uso de la información.

La investigación partió de un supuesto: que los/as entrevistados/as fueron expuestos durante su trayecto al estudio del género, por ende, poseen experiencias al respecto. Sólo a través de una pregunta intencionada es posible detonar las respuestas afines a la investigación, de modo que, la entrevista semiestructurada fue herramienta principal.

La entrevista visibilizaba mi presencia como investigador de frente a los entrevistados. A sabiendas de que pertenezco a la comunidad docente de la ENSJ, la entrevista no anulaba ese estatus. Sin duda alguna el “ropaje” de ser docente estuvo presente, sin embargo, la entrevista permitió un encuentro de otro tipo con los/as alumnos/as normalistas dado que rompía con el espacio y actividades que me caracterizan como docente.

11. La entrevista y su guía

La guía contó con cuatro componentes, la versión final fue concretada después de los hallazgos generados en el análisis al currículum prescrito. A continuación describo los elementos de la guía:

1. Un apartado con datos generales; fecha, sexo, edad y duración de la entrevista.
 2. Cuatro categorías de análisis llamadas:
 - Procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - Ambiente de aprendizaje.
 - La identidad profesional como proyecto de vida.
 - Propuestas de aprendizaje.
- a) El tipo de contenido de cada categoría.
 - b) Diez y seis preguntas.

La categoría “Procesos de enseñanza y aprendizaje” fue construida para constatar la existencia de haber estudiado el género. Una vez confirmada, las preguntas estaban organizadas en aspectos de la enseñanza, por ejemplo, conocer qué actividades y materiales didácticos fueron empleados. En relación a los aspectos de aprendizaje las preguntas giraron en torno a cuatro ideas: género, estereotipos de género, preferencias sexuales y razones para negar/aceptar el aborto.

En cuanto al “Ambiente de aprendizaje” las preguntas perseguían indagar sobre el ambiente de estudio no sólo al interior del salón, sino de la institución en general, además, buscaba preguntar por las relaciones entre los/as alumnos/as, y entre estos/as y los/as docentes.

En la “Identidad profesional como proyecto de vida” la pregunta buscó articular la experiencia con la dimensión personal, esto debido, a que el plan 99 de la Licenciatura en Educación Secundaria establece en el perfil de egreso que el/la futuro/a docente “asume su profesión como una carrera de vida” (SEP, 1999:12). Dado este principio pedagógico, el supuesto fue que la experiencia promovió cambios personales.

Por último, en “Propuestas de aprendizaje”, la intención fue la de dotarle los/as informantes la posibilidad de proponer, en otras palabras, es un momento de la entrevista donde al entrevistado le reconozco como una figura activa capaz de ejercer crítica, asertividad o mostrarse propositivo ante la experiencia de aprender género.

Género y ciudadanía: análisis desde el diseño curricular

La presencia del género en un programa educativo puede explicarse por el principio de la educabilidad, es decir, por aquella capacidad del ser humano para pensar, comunicarse y producir nuevas relaciones sociales y culturales, este principio da cuenta no de una reproducción biológica, sino cultural y deja en claro, el estrecho vínculo entre educación y cultura (Delval, 2001:19).

La inclusión del género en el diseño curricular será el resultado por constituir un modo de entender la realidad o un conocimiento básico que compartimos para lograr comunicarnos y desarrollar más conocimientos (Pasillas, 2004). El plan 99 y los programas de estudio equivalen a ese modo de entender la realidad.

Nada es aséptico o neutral en el diseño curricular, emprender su análisis es explicar de qué manera la LES busca modelar a un tipo de docente acorde a una determinada sociedad. Es descifrar, cuáles son las coordenadas en que la formación docente asienta su plan de estudio y bajo cuál lógica el género es parte.

12. Descripción de las categorías asociadas al género

El análisis en este nivel tiene como unidad básica el currículum prescrito a través de tres tipos de documentos; a) los programas de las asignaturas de la formación común y específica, b) el documento rector de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética (SEP, 2000a), c) el plan 99 de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 1999).

Los tres tipos de documentos ayudaron a construir seis categorías asociadas al género. Quiero dejar en claro que hay dos tipos de programas de asignaturas; las de formación común y aquellas de formación específica. La diferencia central entre unas y otras es la ubicación en el mapa curricular. Las primeras las llevan todos los/as alumnos/as normalistas. Las segundas son exclusivas de quienes cursan la especialidad mencionada.

Equidad educativa

El contenido de esta categoría tiene estrecha relación con la asignatura “Problemas y políticas de la educación básica”, la cual es llevada en el primer semestre y es parte de la formación común. Uno de sus propósitos señala que los alumnos/nas normalistas deben conocer los principales problemas de la educación en lo relativo a la cobertura, calidad y equidad. Es un curso que invita a conocer los factores externos e internos que influyen en el surgimiento de los problemas educativos. (SEP, 2002: 13).

En la asignatura aparece sólo el concepto de “equidad educativa”. Sin embargo, entre la bibliografía a revisar está el “Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006”, documento rector de ese entonces de la política educativa²⁶. En ese sexenio, la equidad educativa tiene que ver con la *garantía de una educación básica completa y de buena calidad* para todas las niñas y niños, en lo particular, busca atender a la población que vive en condiciones de pobreza.

El concepto de equidad educativa es amplio ya que aborda aspectos como la cobertura, ingreso, permanencia y calidad. El PNE 2001-2006 estableció procurar la justicia a los grupos vulnerables y dotarles, a través de programas compensatorios, acceso y permanencia con calidad a la educación. La equidad educativa tiene relación con datos donde el sexo determina el ingreso, la permanencia y egreso en las escuelas de educación básica.

Jóvenes y diversidad

Más que especialistas que dominen una disciplina, el plan 99 busca formar *educadores de adolescentes* (SEP, 2002a:12). Lo que plantea el documento es que es necesario romper con la idea del *enseñante*, para luego, impulsar la del docente que comprende a los/as adolescentes de la escuela secundaria.

El plan 99 establece una línea compuesta por cuatro cursos que abordan diferentes dimensiones del desarrollo de los adolescentes. Inician su estudio con aspectos generales, le siguen temas como crecimiento, sexualidad, identidad y terminan con lo referente a procesos cognitivos. Todos son parte de la formación común.

²⁶ Su equivalente en el pasado sexenio es el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. En este último documento, aparece la “equidad de género” como parte de un conjunto de temas emergentes necesarios para el desarrollo integral de los/as niños/nas y adolescentes, por lo que se establece incluirla en los planes y programas de estudio a través de contenidos y prácticas de aprendizaje (SEP, 2007a:45).

Los programas piden favorecer una visión integral que respete lo diverso en las adolescencias para entender que cada joven es único e individual. (SEP, 2002a). Destaca la importancia de considerar las variaciones individuales en relación con las pautas generales de crecimiento, sobre todo, a estudiar cómo los cambios corporales y sexuales son procesados subjetivamente por las y los adolescentes (SEP:2002b).

La meta es construir en los/as alumnos/nas normalistas un posicionamiento que enfatice el carácter histórico, relacional, intersubjetivo y procesual de la conformación de la identidad personal en la adolescencia. De ahí, que entre otros temas se estudie a los estereotipos y las representaciones sociales acerca de los adolescentes, las actitudes de los adultos hacia los jóvenes y los roles que la sociedad les asigna.

En resumen, los cuerpos de los y las adolescentes son explicados desde lo singular y diverso. Más que hablar de un tipo de adolescencia, el/la futuro/a docente de la escuela secundaria deberá reconocerla como múltiple y dinámica, es decir, buscará comprenderla como *adolescencias*.

El género en la prevención y atención al riesgo

La fuente principal proviene de la asignatura "Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo", es una clase del quinto semestre que pertenece a la formación común. Busca propiciar una actitud de apertura y comprensión a los contextos sociales en los que convive el/la adolescente. Define una situación de riesgo como aquella:

confluencia de factores sociales, culturales y escolares que afectan gravemente el desarrollo sano y equilibrado de los adolescentes e impiden que en el futuro se incorporen a la vida adulta con niveles aceptables de bienestar (SEP, 2001: 13).

El curso busca propiciar que los/as alumnos/nas normalistas adquieran elementos para identificar la situación de riesgo y prevenirla, de tal manera, que contribuyan a superar las posibles dificultades que enfrentan los/as adolescentes en su desarrollo personal y académico. El programa clasifica y busca analizar los siguientes tipos de riesgo:

1. La violencia física y emocional.
2. El embarazo precoz.
3. Discriminación y violencia contra las mujeres.
4. El fracaso escolar.

En el primer bloque, está programado el conocer los tipos de situaciones de riesgo y los factores que intervienen en las mismas. Uno de los factores son entornos sociales y culturales donde predominan valores de género hegemónicos. El programa sugiere como actividad de apoyo el leer "Pubertad y tiempos violentos" de Morgade (2001), para luego contestar un par de preguntas²⁷ donde se reflexiona sobre la relación entre los "valores de género hegemónicos", la identidad del adolescente y las situaciones de riesgo.

El género como un andamiaje conceptual

²⁷ Las preguntas son; ¿En qué se basa la autora para decir que existen situaciones diferenciales, en relación con el género, en las preocupaciones de los adolescentes?, ¿cuáles son los argumentos que expone para afirmar que las adolescentes constituyen un grupo de riesgo frente a los valores de género hegemónicos?

La asignatura “Valores de la convivencia social” dota del contenido principal a esta categoría. Pertenece al cuarto semestre y es parte de los cursos que fortalecen los contenidos específicos. Seleccioné el bloque II donde aparecen los siguientes temas:

- Equidad de género.
- La perspectiva de género como una producción cultural.
- Condiciones de desigualdad y estereotipos en torno a los roles sexuales en la adolescencia.

La estructura del programa es escueta porque no existen propósitos, ni orientaciones que permitan identificar qué busca promover. Al no existir claridad, la bibliografía del bloque II fue consultada. Son cuatro textos en total. La relevancia de este curso es que ofrece un temario y una bibliografía que busca explicar qué es género. No existe otro curso parecido.

Aquí encontramos conceptos clave como son: sexo, sexualidad, género, estereotipo de género, educación sexual, aprendizaje del género, educación no sexista y equidad de género.

Los grandes conceptos ausentes son dos: masculinidades y diversidad sexual. No están de manera explícita, literal o abierta en los temarios, ni de la formación común, ni específica.

El género a través de las técnicas y recursos didácticos

Aquí el género aparece como un tema que requiere del diseño y selección material didáctico. Esta idea está presente en varios programas, pero destaca en cuatro cursos pertenecientes a la formación específica llamados “Estrategias y recursos”. El género tiene relación con orientaciones didácticas para la enseñanza de la formación cívica y ética.

Por ejemplo, son sugeridas actividades para detectar estereotipos de género en tres ámbitos de interacción: las situaciones escolares, la educativas extraescolares y la relación escuela-familia-comunidad.

En el caso de las situaciones escolares pide analizar estereotipos a través de observar los materiales y libros, por ejemplo; cómo aparece la mujer, lo femenino en relación con lo masculino. Además, demanda analizar las interacciones entre el/la docente y los alumnos/nas y reflexionar sobre la elección que hacen los chicos y las chicas al escoger talleres y actividades optativas.

El género y la reflexión ética

Por último, el género aparece como un contenido que sirve como pretexto para reflexionar. Forma parte de un conjunto de temas caracterizados por lo complejo y polémico. El género ayuda a disertar, por lo que sobresalen; el debate como herramienta comunicativa, la búsqueda de información y el identificar posturas y argumentos.

Las asignaturas “Temas selectos de la reflexión ética I y II” está ubicadas en el tercer año y son parte de la formación específica. Sus contenidos contemplan aspectos como la vida, la libertad, la felicidad y las consecuencias de nuestros actos.

El “reflexionar éticamente” no aparece como una idea desarrollada del todo, apunta a que los/as normalista desarrollen habilidades (como la búsqueda de información y el debate), para luego, incorporarlas como parte de una actitud hacia la vida que se refleja en el nivel argumentativo y la toma de decisiones.

En el caso del género, es posible identificarlo en temas como “El conflicto entre libertad y vida: el aborto y las decisiones de las mujeres sobre su cuerpo” y la “Ética y perspectiva de género: las desigualdades milenarias, la construcción histórica de la perspectiva de género”.

Comentarios finales

Desde la “equidad educativa” considero favorable el reflexionar sobre problemas estructurales a partir de ciertas variables. Sin embargo, el enfoque empleado arroja que la mayoría de las variables sean de orden económico (pobreza/riqueza) y, en menor medida, sociales las que definen el estudio de los problemas educativos.

La equidad educativa, en el mejor de los casos, tendrá que ver con garantizar el acceso a las mujeres a la educación, pero poco o nada, con el análisis a una construcción sociocultural donde la mujer, por el hecho de serlo, recibe otro trato en las escuelas.

Por ejemplo, las becas han sido la principal estrategia para abatir la deserción de mujeres, sin embargo, las becas por sí solas, no pueden abatir el sexismo al interior de las escuelas. Es necesario trascender un enfoque *economicista* y transitar a otro que incorpore la cultura y los significados que se formulan sobre lo femenino.

Desde la formación común la “diversidad” es un aliado clave. Es importante porque permite comprender una etapa de la vida desde un enfoque integral. Busca alejar al futuro docente de una mirada estereotipada y acercarlo a la singularidad de los procesos que viven los/as adolescentes. Aquí, el género puede tender un puente con la diversidad para enriquecer el análisis de diferentes aspectos del desarrollo del adolescente.

La diversidad como un enfoque pedagógico puede ayudar a contradecir y proponer. Por ejemplo, es posible reflexionar; mandatos sociales, concepciones estereotipadas o dicotomías que influyen en la identidad sexo genérica y las relaciones sociales. La diversidad puede contribuir a construir ciudadanía fincada en el reconocimiento a la diferencia.

En el caso de las “situaciones de riesgo” los problemas a revisar son de diferente índole. Hay un avance al visibilizar la violencia hacia las mujeres. Sin embargo, por la manera en que está organizado el análisis genera dos riesgos; el asociar al género sólo delimitado a lo que les sucede a las mujeres, y el atribuirle un cierto “eterno” o una naturaleza violenta propia y exclusiva de los hombres.

El reto es incorporar otros datos que dan cuenta de la violencia de género no sólo en la relación hombre – mujer. De entrada, es incorporar temas sobre las masculinidades y revisar, por ejemplo, cómo afecta en el cuerpo del hombre la masculinidad dominante y cómo son las relaciones entre los mismos hombres.

Identificar una categoría que tiene relación con el “dominio conceptual” es importante en la formación docente. No sólo porque le dota de claridad al futuro docente de términos e ideas claves como son; género, estereotipo de género o equidad de género. Sin embargo, el programa carece de una estructura formal. Al final, equivale a un temario y bibliografía, lo que genera dificultades para comprender cuál es la relevancia del curso.

Ante esta desarticulación, es necesario que el/la docente logre relacionar los conceptos claves, de otra manera, se corre el riesgo de que su abordaje sea confuso o los aprendizajes se reduzcan a un nivel básico.

La última categoría, corresponde a la “reflexión ética”. Aquí el género es un pretexto para debatir. El ejemplo más claro en el temario es; el aborto y los puntos de vista a favor y en contra. Considero existe una propuesta

interesante, ya que a través de la disertación surge un horizonte de posturas con respecto a la interrupción o no. Desde el programa no existe sesgo alguno, más bien, se apela a justificar desde los diferentes ángulos. Lo interesante será constatar el nivel de argumentación y los posibles bandos a constituirse.

Existen retos desde el diseño curricular, los enumero a continuación

- En los documentos rectores de la especialidad; el plan 99 (SEP, 1999) y el de Formación Cívica y Ética (SEP, 2000a) el género está en niveles mínimos. Casi ausente. Lo cual puede provocar un “vacío” e invisibilizar una dimensión clave del trabajo educativo. En el mejor de los casos, la relación entre género y ciudadanía está caracterizada por lo tácito, es decir, por una serie de supuestos a partir de lo que sí “esta dicho” en ideas como; “tiene dominio del campo disciplinario” o “aprecia y respeta la diversidad social”. El reto es incorporar el género en el diseño curricular de una manera explícita, formal y abierta a cualquier especialidad.
- Desde la formación común el mayor aporte a la relación género – ciudadanía lo otorga la “diversidad”. Viene a convertirse en un aliado del género al enfatizar en la singularidad del ser humano. Sin embargo, no son sinónimos. Lo preocupante es que desde la formación común no hay ni programas, ni temarios que incorporen al género, lo cual pone en desventaja al resto de los/as alumnos/as pertenecientes a otras especialidades. Aquí el reto surge a la manera de una pregunta a desarrollar: ¿Cómo aprenden género el resto de las especialidades?
- Los vacíos que existen desde el diseño curricular pueden resarcirse desde el enfoque empleado por el/la docente en turno. En lo particular, me refiero a que desde el temario no aparecen los contenidos de “masculinidades” y “diversidad sexual”. Pesan mucho dado que pueden ayudar a comprender que el género *no es un asunto de la mujer* y a cuestionar dicotomías, entre otras, aquellas que mandatan la relación de tipo heterosexual o el asociar lo femenino con la naturaleza y lo masculino con la razón.

Aportes y propuestas

En lo general, hay un discurso donde los/as entrevistados encuentran que estudiar género les ha dejado aspectos favorables. La frase que resume esto es que han mejorado en “la manera de conocer”. En otros, no es que le dejó algo nuevo, más bien el género les reforzó un conocimiento ya adquirido desde la familia o en su tránsito por la preparatoria.

En aspectos particulares, el género ha influido, por ejemplo, en la relación con la esposa, comprender mejor al otro en la familia, respetar las diferencias, a las formas de ser, de pensar, de apoyar la homosexualidad y para cuestionar la distribución de las labores domésticas. Los ejemplos tocan lo personal, las relaciones familiares y de pareja, el proyecto de vida y las decisiones, por ejemplo:

Hijole, no permitir abusos, ha clarificado mi forma de ser, ¡no permitir arbitrariedades! (alumna)

Pues sí, a partir de eso yo como mujer como que me valoro más, antes yo tenía el estereotipo de que el hombre tiene preferencia porque trabaja. Con mi novio antes me sentía sumisa, me valoro más. Mi hermano es protegido de mis papás, es el único de hombres, somos cuates, cuatro mujeres y él, como él trabajaba hay que tenerle la ropa planchada, la comida lista, ahora me doy cuenta de no porque sea hombre goce de ventajas, me dije yo también puedo trabajar (alumna)

El fijar límites con los amigos, el replantear las labores de crianza con la pareja y la educación de la familia; al pedirle al hijo que realice labores de limpieza, como igual, a la hija tome la brocha y pinte la casa.

El aprender género está ligado a situaciones personales; tener amigos gays, una hermana gay o ser gay. El tema de género permite, por ejemplo, confrontar la versión de la iglesia católica cuando condena a los homosexuales, el mostrarse preocupada por la homofobia en la sociedad o el aceptarse a sí mismo, en lo particular, por ser gay.

Cuando les preguntamos por propuestas para mejorar la enseñanza de género y el ambiente en la escuela detonan múltiples ideas. Las hay de dos tipos; la primera; es el respeto a la diferencia. La segunda; es aprender bajo lo vivencial.

Cuando hablan de respeto a la diferencia resaltan que es necesario; promover la equidad de género, la lucha contra la homofobia y a la erradicación de los estereotipos de género. Solo un informante habla de la "degeneración del género" al tener que emplear un lenguaje incluyente, "si digo niño, también llamo a las niñas", según él, lo que ha sucedido es que "se ha caído en tendencias feministas".

Cuando piden aprender bajo lo vivencial apelan a que exista correspondencia entre lo que se "dice y hace" en el aula. Mencionan que el género pueden ubicarse en un nivel declarativo, pero fuera del aula no impacta ese conocimiento:

entonces yo pienso que si estamos viéndolo, nosotros vamos a enseñar, si aquí son los formadores de los formadores, aquí primero serían las autoridades y los catedráticos en vivir eso que nos están enseñando para nosotros formar allá en la secundaria, y pienso que sólo... porque bien podrían, por ejemplo, en una clase, si vamos a trabajar equidad de género, vamos a trabajar con cierta técnica, estrategia, vamos a hacer una lotería, un memorama sobre valores o vamos a hacer un rol playing o rol model, este, el tema de género y equidad y bla, bla y lo representamos y todo, pero sales de tu aula o en la misma aula, se acaba eso y se sigue viviendo la falta de equidad de género, pues cómo que no es, no hay coherencia que digamos ¿verdad? (alumno)

Todos los entrevistados coinciden en aumentar la carga horaria y los contenidos. Y formulan propuestas puntuales; "mejorar en la parte de materiales didácticos e incorporar textos alternativos", "incluir conferencias", "que se imparta en todas las especialidades". Con relación a la docencia; "que hubiera especialistas; sexólogos y psicólogos" y el "mejorar la preparación de los docentes".

Hay propuestas de actividades: "el promover actividades en común donde los hombres y las mujeres participen de manera conjunta; por ejemplo, en la elaboración de altares de muertos donde los hombres decoran y las mujeres cargan", "que existan eventos dirigidos por alumnas", "la conformación de una escolta mixta" y "sancionar si falta la equidad de género".

Conclusiones

Aprendizajes de género

Es urgente incorporar datos de la enseñanza del género desde la experiencia del docente. La investigación carece de esa fuente y no permite despejar varias preguntas al respecto. Llama la atención, que desde la experiencia de los/as alumnos/as normalistas la fórmula leer-exponer sea de las primeras respuestas al cómo aprendiste género. De entrada, ese binomio no será exclusivo del género, más bien, indica la presencia de un modelo de formación de docentes donde lo cognitivo-declarativo es clave, en detrimento del desarrollo de habilidades y actitudes.

El enseñar género está conjugado de múltiples maneras. (De nuevo, sólo desde el/la docente será posible distinguir las posibles intenciones o enfoques al enseñar género). Por lo pronto, enseñar género pasa

(fuertemente) por lo declarativo, el desarrollo de habilidades, la comprensión de fenómenos y el mostrar valores.

Para trascender la retención de información y la exposición de la misma, existe un referente importante: el taller. La experiencia promovida por los/as talleristas de Mexfam da cuenta de un enfoque donde los saberes previos son considerados valiosos y los conocimientos son adquiridos en la práctica.

Sin duda alguna, existe estrecha relación entre las actividades de enseñanza y las experiencias de aprender género. Dejar el análisis al nivel de lo declarativo, es en el mejor de los casos, preparar docentes que definan qué es género y otras ideas claves, pero que no logren asociarlo con procedimientos y/o actitudes.

El riesgo de situar la experiencia de aprender género en el nivel declarativo tiene que ver con “desarmarlo” de su carácter emancipatorio. Es renunciar a la posibilidad de empoderar a las personas para resquebrajar la dominación. Este enfoque de tipo mecanicista, que da prioridad a lo declarativo, sólo beneficia a una ciudadanía jerarquizada dado que no dota de herramientas que permitan trascender el *debería ser* de una situación ideal. En este caso, la educación ciudadana sólo tiene que ver con lo ideal, lo prescriptivo. Nunca o poco con el confrontar, con el negar-proponer.

Cuando los/as normalistas muestran confusión al definir género, lo que tenemos son respuestas enmarcadas en lo críptico que es entenderlo a cabalidad (Lamas, 1995), en lo complejo que es definirlo. Cuando el género es diferencia entre los sexos a partir de lo biológico, entonces, lo que tenemos es una diferencia que existe como *esencia o eterno*, por ende, no puede cambiar dado que es lo natural de cada sexo.

Aprender género bajo la idea de un esencialismo que determina conductas e ideas en los hombres y las mujeres es peligroso, debido a que son concepciones que favorecen relaciones sociales asimétricas, desde aquí, los roles sociales están justificados por el sexo. Bajo el esencialismo, no cabe una ciudadanía que permita dotar de nuevos sentidos a los espacios de lo público y lo privado, ya que de antemano, los lugares ya están asignados por las diferencias sexuales/biológicas.

Cuando los/as informantes definen al género como diferencia o distinción entre los sexos, pero además, hacen énfasis en que el sexo es biología y el género es cultura, son significados que permiten la entrada a reconfigurar creencias y acciones en torno a lo que es *ser hombre y mujer*. Este tipo de experiencia parte de un rasgo importante en la enseñanza: que el género es cultura, por ende, puede cambiar.

Es una experiencia con un potencial muy enriquecedor para la construcción de una ciudadanía democrática, porque puede alentar nuevas prácticas fincadas en el respeto a las diferencias. Abre la posibilidad no sólo de identificar situaciones o creencias fincadas en valores patriarcales, sino imaginar y proponer otras formas de pensamiento y acción.

El reto de lograr definir al género pasa por dotarle de mayor comprensibilidad. Una propuesta es la de reconocer que el sexo también es género (Butler, 1998) para dotarle de dinamismo. Romper la relación binaria entre sexo – cultura y alejarse, a su vez, del enfoque víctima-victimario. Mantener la distinción entre sexo y cultura puede ser un primer nivel de análisis, para luego, reflexionar sobre la construcción cultural del sexo. El riesgo de no hacerlo es definir al sexo a partir de sólo dos identidades: hombre y mujer.

El reto será llevar a otro nivel el concepto de género donde lo plural y dinámico rompa con la concepción binaria y esencialista. Burgos (2007) propone incorporar el concepto de intersexual, dado que son cuerpos “disidentes, heréticos, ya que no encajan en la clasificación binaria, su sólo existencia debilita las convicciones sobre las diferencias sexuales, ellos pueden habitar en la feminidad, en la masculinidad, en el cruce de géneros o como quiera que sea el modo en que se reconocen a sí mismos”.

Otro reto a trabajar es cuando el género es definido como complemento e igualdad, ya que en el fondo persisten creencias basadas en la superioridad de un sexo sobre otro. La igualdad tiene que ver con la armonía que ofrece el que los sexos busquen complementarse. Es decir, son reconocidas las diferencias entre el hombre y la mujer, sin embargo, sólo a través del otro/a es posible lograr una plenitud, es estar "vacío y llenarse" del otro/a dado que el sexo o la biología no lo permiten.

Lo social e institucional en el cuerpo del normalista

Las preguntas acerca de las preferencias sexuales y las razones para interrumpir o no un aborto dieron cabida a los ecos que desde la sociedad suenan. Me refiero a la lucha por ejercer una ciudadanía con el pleno goce de los derechos sexuales y reproductivos. El escenario no es sencillo dado que prevalece la homofobia, y en los últimos años, los grupos conservadores lograron criminalizar el aborto en varias legislaciones locales.

A pesar de que no hay consenso acerca de cuándo es posible definir el comienzo de la vida humana, prevalece el argumento de que abortar es atentar contra la vida y/o de que abortar es sinónimo de asesinar. Sin embargo, también es notorio los argumentos a favor; aquellos/as que están centrados en el respeto a la decisión de la mujer sobre su cuerpo, lo cual, da pauta para generar una cultura de respeto a la libertad a elegir, donde "los derechos reproductivos son derechos asociados a una ciudadanía democrática, cuya redefinición será reflejo de la reconstrucción de otras dimensiones, donde el asociar ciudadanía con derechos reproductivos y sexuales puede permitir que la sexualidad sea comprendida no sólo con la reproducción sino con el pleno disfrute del cuerpo y la convivencia social" (Betania,1999).

El encuentro con un alumno, que de manera abierta declara ser gay, abre una serie de cuestionamientos acerca del respeto a la diversidad sexual en la ENSJ. Por un lado, menciona que ha encontrado aceptación al interior de la ENSJ, por otro, reconoce que no todos lo que pertenecen a la comunidad gay optan por dar a conocer su situación, entre otras razones, porque existe el temor a la discriminación.

El sólo hecho de que en los programas de educación básica y en la LES no aparezca el tema de la diversidad sexual es preocupante. Habla de una invisibilización que permite persista una ciudadanía que sólo reconoce el heterosexismo. El programa de la LES necesita fijar y apuntalar el concepto de la diversidad sexual, para concebirlo es necesario contemplar varias dimensiones que incluyan lo erótico-afectivo y la identidad sexo-genérica (Careaga, 2004:17).

En el conjunto, los comentarios sobre el ambiente escolar aparentan un clima agradable, de neutralidad. Pero según avanzan las entrevistas revelan situaciones donde las relaciones están atravesadas por el poder que ejerce el/la docente, y por la respuesta de los jóvenes normalistas, ya sea, individual o grupal.

El cuerpo del alumno y alumna concentra tratos preferenciales y está sujeto a las respuestas individuales y colectivas. Por ejemplo, cuando deciden pedirle al maestro que deje de platicar chistes, muestran agencia al organizar una fuerza colectiva que logra que el docente replantee su conducta. Sin embargo, los/as alumnos/as no están exentos de reproducir la cultura dominante, aquella que arroja ganancia a través del mínimo esfuerzo, por ejemplo, al decidir negociar ante un maestro la prórroga de una tarea a través de alguna compañera.

Las propuestas que formulan para mejorar la enseñanza del género contemplan aspectos propios del diseño y puesta en práctica del currículum. Quisiera resaltar la demanda de centrar el aprendizaje en la vivencia personal. La expresión "hacerlo vivencial", equivale a decir, que requieren actividades, lugares y procesos donde el cuerpo sea reconocido como el principal vehículo, lo cual demanda, ahondar en las experiencias y la subjetividad de la comunidad normalista.

El escenario no es favorable, ya que persiste un enfoque en la LES donde lo importante del conocimiento está basado en lo cognitivo, y en menor medida, en lo conductual y emocional. Los cuerpos, desde esta perspectiva, sólo importan en la medida en que dominen contenidos disciplinarios, no importan las emociones y lo que comunica el cuerpo.

Hace falta recuperar los aprendizajes que aportan los sentimientos, las emociones y las sensaciones. La LES debe promover aprendizajes donde el conocimiento no esté fragmentado entre aspectos cognitivos, conductuales y emocionales. En el caso de los hombres, tenemos un reto mayor al no reconocernos en las dimensiones mencionadas. Necesitamos aprender a escuchar nuestro cuerpo y nombrar nuestros sentimientos.

Estado, ciudadanía y género

Cuando el género está vinculado a un programa educativo representa un ideal a lograr. En este caso, el género forma parte de un educar en ciudadanía, lo cual, es un avance que tiene sus orígenes en las luchas por la equidad y el respeto a las diferencias. Sin embargo, desde el diseño curricular y las experiencias de los/as docentes en formación lo que tenemos es un terreno en disputa: una lucha por los significados de género en la formación docente.

El escenario principal exige armonía y orden. Es abrumador; *el Estado educa y forma a los/ futuras/as educadores/as que la sociedad demanda*. El Estado hace del normalismo un aliado y exige correspondencia. Pero no todo está resuelto, las voces de los/as normalistas que demandan cambios en la vida académica son resultado de un resquebrajamiento, y da cuenta, de otros posibles montajes, donde por lo menos, surjan otras mediaciones para aprender género.

El escenario tiene pilares fuertes dado que es el Estado quien le dota de investidura al futuro docente. Saberse un profesional del Estado es apropiarse de *su* visión. ¿Hasta dónde la ENSJ, (y en lo particular, hasta dónde la formación en ciudadanía) puede enarbolar un proyecto educativo que vaya más allá de la visión del Estado? La respuesta tiene que ver con repensar al normalismo ya no como un aliado del Estado, para esto, es necesario combatir dos “marcas” heredadas por el liberalismo y el positivismo.

La primera, es que todo aquello que forma parte de su currículum equivale a lo civilizado. El normalismo *civiliza* en nombre del Estado moderno, por ende, dudar del currículum y sus programas es considerar romper con lo civilizado y adentrarse a lo irracional, lo anormal.

La segunda; es tan fuerte el carácter normativo en la ENSJ que el proyecto político y cultural es considerado como algo neutral. Neutralidad y universalidad son obsesiones al grado de considerar relevante en la vida escolar sólo aquello que favorece a la armonía y el orden en la sociedad.

¿Es el positivismo, lo *normal*, el *normalismo* el único legado y proyecto político/cultural de la ENSJ? Hasta que la comunidad normalista logre visualizar la existencia del poder estatal y su influencia podrá emprender otros rumbos. Al entender lo que opera desde la cultura escolar (fincado en lo implícito, tácito), podrá promover cambios en su interior, y fincar alianzas con otros actores que buscan redimensionar al género, la ciudadanía y el Estado.

Bibliografía

- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad. Compromisos con las agendas globales y nacionales*, Madrid, Morata.
- Askew, S. y Ross, C. (1991). *Las chicas no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona, Paidós.

- Betania Ávila, M. (1999), "Feminismo y ciudadanía: la producción de nuevos derechos", en: Lucia Scanove (comp.) *Género y salud reproductiva en América Latina*, San José, Costa Rica, LUR.
- Burgos, E. (2007), "Identidades entrecruzadas" en *Thémata. Revista de filosofía*, Número 39, Universidad de Zaragoza.
- Butler, J. (1998) "Actos performativos y construcción de género; un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista", en Revista *Debate Feminista*, Año 9, Vol. 18, Octubre 1998, en línea en dirección http://www.debatefeminista.com/articulos.php?id_articulo=433&id_volumen=27
- Careaga, G. (2004), "Introducción", en: *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*. Cd. de México, UNAM Miguel Ángel Porrúa.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Creswell, J.W (s/f). *Diseño de investigación. Las aproximaciones de los métodos cuantitativo, cualitativo y mixto*. Mimeo.
- Delgado, C. (2003) (coord.), "Educación y género", en *Educación, derechos sociales y equidad, La investigación educativa en México 1992-2002*, Tomo II, parte I. Cd. de México, COMIE, SEP, UNAM.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata.
- García Guevara, P. (2005), "Género, educación y política pública", en *Revista La Ventana*, Universidad de Guadalajara, pp. 70-89
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI.
- Gómez Barrenechea, B. (2008) *Feminismo y movimientos de mujeres en Jalisco*, mimeo.
- González Rey, F. (2007), "Los procesos de la construcción de la información en la investigación cualitativa", en: *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. Cd. de México, Mc.GrawHill, pp.85-148
- González Jiménez, R. y Rojas Munguía, P. (2009), *Diseño y validación de un programa de formación por competencias en género y educación*, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, consultado en línea http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1290-F.pdf. Consultado en enero 2012
- Gutiérrez Campos, B. (2004). *Género y formación docente en la asignatura regional I y II de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Jalisco*. Tesina consultada en la biblioteca de la Especialidad en Género con sede en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Guadalajara.
- Heater, D. (2007), *Ciudadanía una breve historia*, Madrid, Alianza.
- Holland, J. (2001), "Mapeando el género y la ciudadanía en las escuelas", en *Nómadas* No. 14, pp. 14-24, en redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1051/105115268003.pdf, consultado en septiembre 2011.
- Holloway, J. (2002), *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Buenos Aires, Herramienta UAP.
- Inmujeres (2008), *Proigualdad. Programa Nacional para la Igualdad entre mujeres y hombres 2008-2012*, Cd. de México, Inmujeres.
- Kymlicka, W. (2003), *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós.
- Lamas, M. (1995), "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género", en: *La ventana, Revista de estudios de género*, No. 1, Universidad de Guadalajara, pp.9-61
- Lamas, M. (2006). "Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas", en *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, México, Taurus.
- Liendro, E.(2003), "El proceso de incluir a los hombres. Notas para un debate" en *Democracia de Género. Una propuesta inclusiva*, El Salvador, Fundación Heinrich Boll.
- Maceira, L. (2008), *El Sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. Cd. de México, El Colegio de México.
- MacKinnon, C.(1995), "El estado liberal", en *Hacia una teoría feminista del Estado*, en <http://es.scribd.com/doc/19061452/MacKINNON-Hacia-Una-Teoria-Feminista-Del-Estado>, consultado en diciembre 2011.

- Mead, M. (2006), *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona, Paidós.
- Morgade, G. (2001), "Pubertad y adolescencia: tiempos violentos", en *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación*. Buenos Aires, Novedades educativas, pp.44-52.
- Palomar Vereas, C. (2005), "La política de género en la educación superior", en *Revista La Ventana*, Número 21, Universidad de Guadalajara, pp. 7-43.
- Pasillas V. M. (2004) *Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas* en Revista Ethos Educativo, No 31, septiembre – diciembre 2004 en www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31/31-7.pdf
- Pateman, C. (1995), *El contrato sexual*, Anthropos/UAM, Cd. de México.
- Pérez Chagollan, F. (2011), *La mediación curricular en la re-configuración de los discursos y prácticas de educación para la ciudadanía en escuelas secundarias*. Tesis doctoral, Universidad de Guadalajara.
- Ross Epp, J. y Watkinson, A (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, La Muralla.
- Roux, R. (2005). *El príncipe mexicano. Subalternidad, historia y Estado*. Cd. de México, Era.
- Sacristán, G. (1998), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Sacristán, G (2001), *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata.
- Scott, Joan W. (1996), "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Lamas, Marta (comp) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Cd. de México, UNAM/PUEG, pp. 265-302
- Seidler, V. (2000), *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*, Cd. de México, UNAM, CIESAS.
- Serret, E. (2006), *Discriminación de género. Las inconsecuencias de la democracia. Cuadernos de la igualdad, No. 6*, Cd. de México, Consejo Nacional para prevenir la discriminación.
- SEJ (2010) Respuesta sobre las actividades del Programa de Capacitación al Magisterio para prevenir la Violencia hacia las Mujeres. Información obtenida a través de la Unidad de Transparencia de la SEJ, la respuesta se dio con fecha del 01 de noviembre del 2010 y la firma María de Lourdes Hernández Godínez.
- SEP (1993), *Plan y programas de estudio. Secundaria*. Cd. de México, CONALITEG.
- SEP (1997), *Libro para el maestro. Orientación educativa. Educación Secundaria*. Cd. de México, CONALITEG
- SEP (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999. Documentos básicos*. México, CONALITEG.
- SEP (2000), *Formación Cívica y Ética. Libro para el maestro. Educación Secundaria.*, Cd. de México, CONALITEG.
- SEP (2000a). *Campo de formación específica. Especialidad: formación cívica y ética. Programa para la transformación y fortalecimiento académicos de las escuelas normales*. México, CONALITEG.
- SEP (2001), *Atención educativa a los adolescentes en situación de riesgo. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria*, Cd. de México, CONALITEG.
- SEP (2002), *Problemas y políticas de la educación básica. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación secundaria*, Cd. De México, CONALITEG.
- SEP (2002a), *Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales*, Programa y materiales de apoyo para el estudio. Cd de México, CONALITEG.
- SEP (2002b), *Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad*, Programa y materiales de apoyo para el estudio. Cd. De México, CONALITEG.
- SEP (2007), *Formación cívica y ética. Programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. Cd. de México, CONALITEG.
- SEP (2007a), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Cd. De México, CONALITEG.
- SEP (2007b), *Plan de estudio 2006. Educación básica. Secundaria*. Cd. de México, CONALITEG.
- SEP (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Formación cívica y ética*. Cd. de México, CONALITEG.
- Shaunard, (2003), "Reflexiones de un normalista", en *Revista Educación 2001*, No. 102, Noviembre 2003.
- Soneira, A. J. (2007). "La teoría fundamentada en los datos", en Vasilachis, G. I. (2007) (coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Street, S. (2003). "Formación docente, ¿proyecto de quién?", en *Revista Educar*, núm. 27 Docentes para secundaria, octubre-diciembre 2003, pp. 19-28.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). "La investigación cualitativa" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Weber. (1991), *El político y el científico*, Cd. de México, Alianza Editorial,

West C. y Don H. (1990), "Haciendo género", en: Navarro y Stimpson (comps.) (1999) *Sexualidad, género y roles sexuales*. Argentina, FCE.

ITEC

Resumen

Se presentan los resultados y conclusiones de una investigación descriptiva y relacional *ex post facto* del sector de la formación de formadores. El objetivo es establecer la caracterización de los Asesores Técnico-Pedagógicos de educación básica en Jalisco. La metodología que se utiliza es cuantitativa y se presenta el perfil profesional real de los Asesores Técnico-Pedagógicos desde varias categorías, en dónde se consideran los elementos que especifican las características y requisitos tanto profesionales como personales del formador: descripción general, estudios y preparación, personalidad, intereses, cultura, funciones, tareas y actividades que realizan en el desarrollo de su función para lograr su profesionalización.

Palabras clave. Formación de formadores, educación básica, asesores técnico pedagógicos, perfil profesional, profesionalización de formadores.

Introducción

El objetivo principal es la caracterización del perfil profesional del formador de formadores, esto es el asesor técnico-pedagógico, para lo cual se consideran los elementos que especifican las características y requisitos tanto profesionales como personales del formador para desempeño de su función, por lo que se rescata y detalla en:

- ¿Quién es? Descripción general: características personales, género, edad, estado civil.
- ¿Qué es? Estudios y preparación: profesión, su formación inicial, formación superior y la experiencia profesional, formación continua y especializada, dominio de idiomas y de las tecnologías de la información.
- ¿Cómo es? Personalidad, intereses, cultura, cualidades.
- ¿Qué hacen? Funciones, tareas o actividades que ejecutan en el desempeño del puesto.

La formación continua como apoyo a la profesionalización

En la actual sociedad del conocimiento, entre otras cosas, se requiere de individuos con altas capacidades de aprendizaje, actualizados y de resolución de problemas complejos, una vez que el alumno ha realizado los estudios indispensables para llevar a la práctica la docencia y se encuentra en la práctica profesional, es indispensable que siga preparándose a lo largo de toda su vida profesional, esa formación continua favorece que el maestro en servicio pueda revisar su praxis y en consecuencia adquirir un conocimiento más profundo y con bases teóricas, además de conocer las nuevas propuestas educativas, metodologías y secuencias pedagógicas, es así como el indicador de la formación continua debe ser parte integral del perfil del formador de formadores, la cual se determina como apoyo a su profesionalización y a la de los profesores a los que impacta.

La competencia profesional como referente de la formación

El enfoque de la formación basada en la competencia determina poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del profesor y del formador de formadores y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, de gestión, propositiva, proyectiva y más orientada a la solución de problemas. Además de que formar individuos competentes requiere incorporar la experiencia en el propio proceso formativo, por

ello se considera que la mejor forma de desarrollar las competencias es articulando formación y experiencia, no sustituyendo una por otra, así es necesario tener presente que es el escenario de cambio constante el que propicia y justifica la caracterización de un perfil profesiográfico del formador que va más allá de la formación para desempeño de un rol o para el puesto de trabajo, y que pone el énfasis en la mejora de las competencias profesionales y de la formación. Cabe mencionar de manera breve, que una característica del concepto de competencia es que comparte todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional.

Delimitación conceptual

El *Personal de Apoyo Técnico Pedagógico* según el acuerdo número 432 de la Secretaría de Educación Pública (2007) son los especialistas con conocimiento y dominio de los propósitos educativos, de los principios generales y de las bases legales que orientan y norman el Sistema Educativo Nacional en su conjunto, así como de las implicaciones de estos elementos en la enseñanza, en la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela en el nivel, grado y/o modalidad correspondiente, por lo tanto como funciones tiene que apoya, realimenta y estimula al profesor en la formación continua y el estudio autodidacta.

Para definir el concepto de *Formador de formadores*, se considera a Jiménez, (1996b): El término formador, por extensión, se refiere a toda persona que de alguna manera tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad de la concepción o de la realización de la misma. Comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, conceptualizar y de establecer responsabilidades y de asignación de funciones.

Flores Talavera, (2003): cita a Herraiz (1999) quien conceptualiza a la *Formación Profesional*, como el sistema de capacitación que permite aplicar estrategias para ajustar los aprendizajes a las necesidades de desarrollo de la actividad laboral.

Por último, el documento que especifica cuantitativa y cualitativamente las características y aptitudes que ha de tener el candidato a un puesto de trabajo es el *Perfil Profesiográfico*, además de que los contenidos que ha de contener el Perfil Profesiográfico se estructuran de la siguiente manera:

- Características personales (edad, requisitos físicos...)
- Formación y experiencia profesional.
- Personalidad (carácter, cualidades..)
- Exigencias especiales respecto al puesto de trabajo.
- Otros aspectos.

Metodología de la Investigación

Desde la orientación empírico analítica/cuantitativa asumida, se describe el perfil real del ATP a partir de un enfoque cuantitativo, a través de una investigación no experimental, por medio de un diseño transeccional descriptivo, *ex post facto* (Latorre y otros, 1995) y más específicamente de acuerdo con Mateo (2004), estamos ubicados en el marco de los estudios comparativos-casuales, tal investigación en el sector de formador de formadores.

Siguiendo a Guba (1989), podemos considerar, los cuatro criterios de rigor relacionados con la credibilidad de la investigación: valor de verdad, aplicabilidad (transferibilidad), consistencia y neutralidad (confirmabilidad). La construcción de instrumentos, el control de todo el proceso y el rigor en la recogida de la información así lo garantizan.

Para determinar la muestra requerida (170 encuestas) se considera la estrategia de muestreo probabilístico; la selección de los participantes está determinada por el azar y dado que la decisión de quién entra y quién no entra en la muestra está regida por reglas no sistemáticas y aleatorias, hay una buena probabilidad de que la muestra represente verdaderamente la población (Salkind, 1999). Se lleva a cabo, muestreo probabilístico de tipo estratificado, dado que son de interés las características específicas de la población, y se requiere asegurar de que el perfil de la muestra coincida con el perfil de la población.

El instrumento (encuesta), consta de 8 categorías y 103 reactivos, fue elaborado por el grupo de investigación Formación Profesional (FORPRO) del Instituto Superior de Investigación para la Docencia y el Magisterio (ISIDM), en el marco de una investigación más amplia relacionada con el proceso de formación y profesionalización de los maestros en el estado de Jalisco. En este sentido, la propuesta inicial de la encuesta y su validación, fue realizada por el equipo de investigación, antes de aplicarlo a la muestra seleccionada.

El objetivo principal del instrumento es proporcionar información amplia y diversa sobre las características de los formadores de maestros, además de indagar acerca de necesidades de los formadores y de los diversos programas de formación; con lo dicho, su utilización es pertinente en la presente investigación. Se utilizan diversas pruebas de análisis estadístico para el procesamiento de datos.

Resultados

¿Quién es?...Descripción general

Es evidente el afianzamiento de la mujer en el ámbito educativo, de igual manera en la formación de profesores de educación básica, ya que 63 de cada 100 ATP's son mujeres y solamente el 36.7% son hombres (Figura 1), actualmente, en Jalisco la mayoría de formadores de formadores corresponden al género femenino.

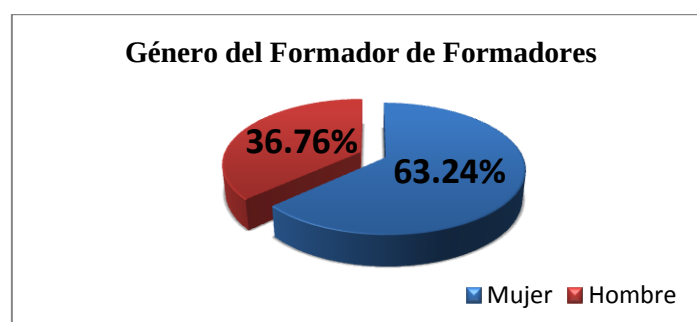


Figura 1 Porcentaje del género de los formadores de formadores

El promedio de edad de los formadores es de 43 años (Figura 2), con un rango de 22 años, esto es, la edad máxima es de 65 años y la mínima de 24, siendo la moda de 44 años, y con una desviación estándar de 10.49.

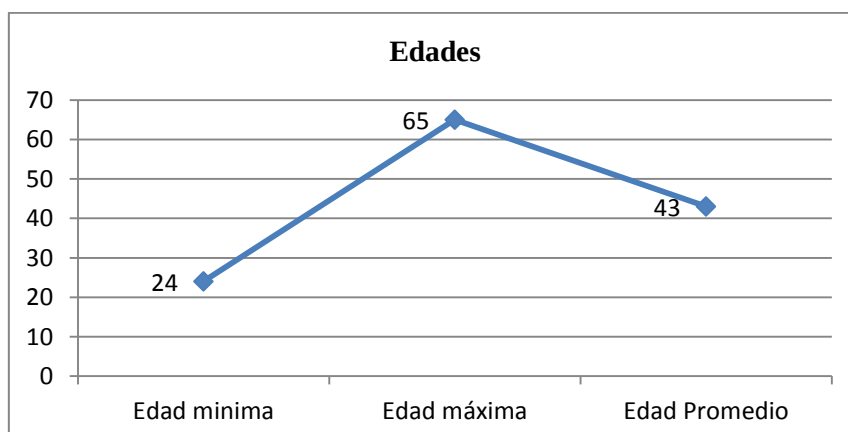


Figura 2 Edad mínima, máxima y promedio del ATP

Así se tienen adultos en edad media formando a profesores, ya que 52 formadores son menores de 40 años y solo 21 son mayores de 50 años (Figura 3).

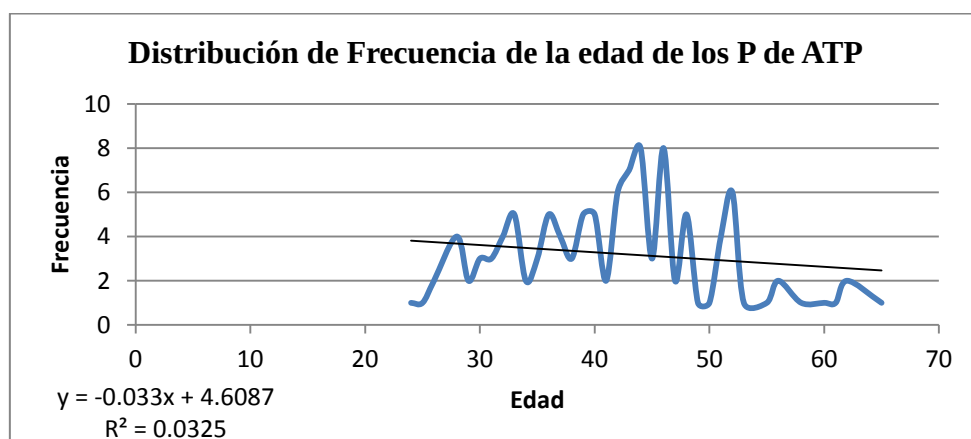


Figura 3 Distribución de frecuencia de las edades del ATP

En la categoría que permite conocer mejor a los asesores respecto a su estado social: el 50% de los formadores son casados, el 30% solteros, el 12% viven con una pareja, únicamente 5 de cien se encuentran separados o divorciados y el 1.74% son viudos.

¿Qué es? Estudios y preparación

Los grados profesionales (Figura 4) van desde normalistas 52.72% hasta doctorados 4%.

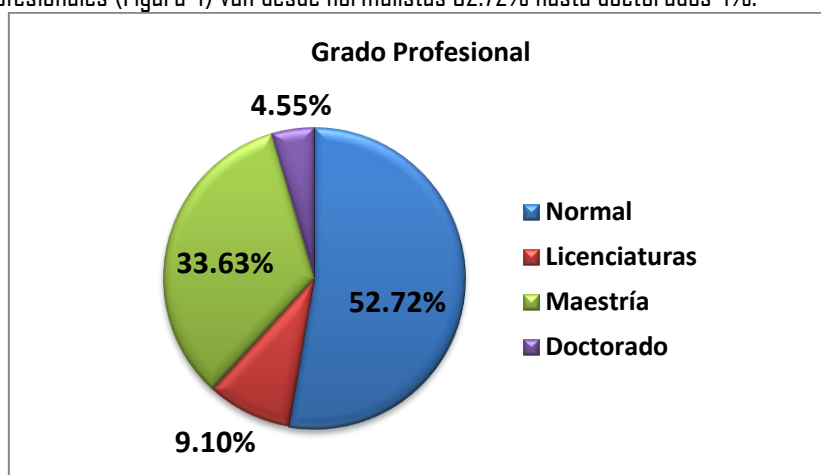


Figura 4 Porcentaje de los grados profesionales del ATP.

La formación profesional ya sea inicial y/o superior, se distribuye de forma muy variada y con todas las combinaciones posibles, se tiene que existe divergencia en la preparación profesional el ATP, no cuenta con formación profesional específica de formador de formadores.

En la formación como formador, el 74% mencionan si haber recibido algún curso con teoría acerca de la formación de profesores, el 38% conoce tales modelos de formación, entonces en su gran mayoría los desconocen, por ende, la gran mayoría no tiene información no la formación que requieren para el ejercicio de sus funciones. Solo el 41% de los ATP manifiesta haber recibido capacitación frecuente sobre el manejo de colectivo docente.

Como parte importante de la formación en los formadores se encuentra el dominio de otros idiomas, así como el conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), por lo cual se describe al ATP, de la siguiente manera: El 53% de los formadores poseen dominio del idioma inglés en la siguiente relación (Tabla 2):

NIVEL	LECTURA	REDACCIÓN	CONVERSACIÓN
Muy bajo	8%	13%	17%
Bajo	16%	26%	31%
Regular	53%	38%	24%
Alto	22%	17%	19%
Muy alto	6%	6%	9%

Tabla 2 Nivel de dominio del idioma inglés en tres habilidades

El 71% cuenta con cierto dominio de las TICs y de este, en el uso de herramientas de Microsoft Office (Tabla 3) se tiene que:

NIVEL	WORD	EXCELL	POWER-POINT
Muy bajo	1%	4%	
Bajo	2%	21%	13%
Regular	26%	42%	33%
Alto	48%	24%	36%
Muy alto	23%	9%	18%

Tabla 3 Dominio de herramientas de Microsoft Office

El 43% ha impartido regularmente curso, asignatura o módulo de formación a profesores de educación básica, (Figura 5) y tienen una experiencia mínima de 2 años, como lo asegura el 80%.

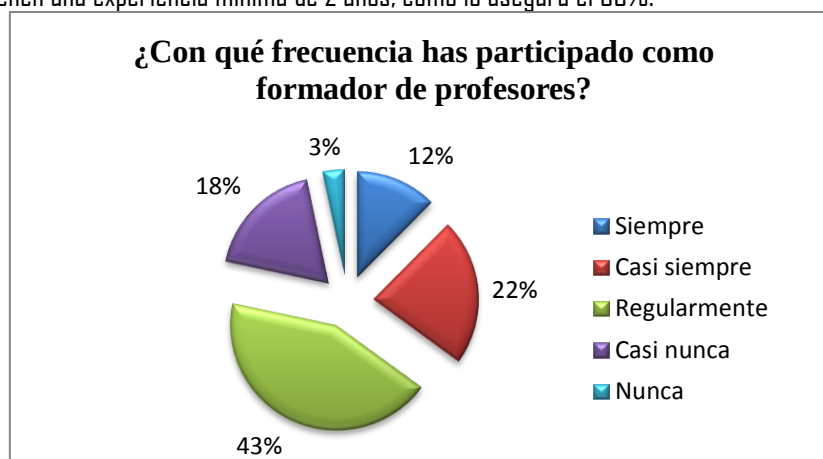


Figura 5 Porcentaje de la participación como formador de profesores

Los Talleres Generales de Actualización son los cursos que han impartido con más frecuencia en los últimos 5 años (Figura 6).

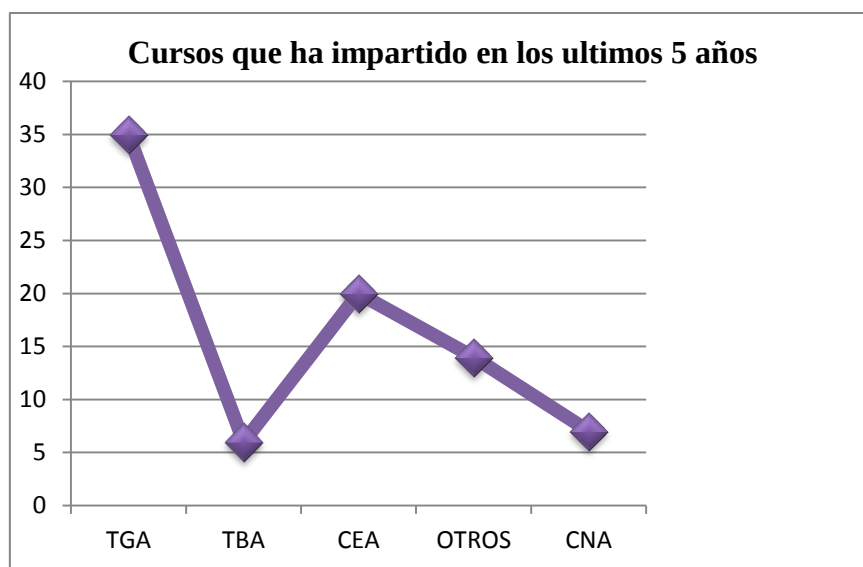


Figura 6 Frecuencia de impartición de cursos o talleres por parte del ATP.

¿Cómo es? Personalidad

Una característica importante y necesaria en un formador de formadores es ser proactivo, ante la pregunta: ¿tú como formador de profesores, has propuesto algún tema para un curso especial? sólo el 46% respondió afirmativamente, el 44% no ha propuesto tema alguno y el 10% no contestó a tal pregunta, ni siquiera la mitad de los formadores ha manifestado esa iniciativa, hecho que llama la atención y aún más al analizar las respuestas con las cuales justifica el porqué no ha realizado tal acción (Tabla 4).

Justificación de los P de ATP, por la que no proponen algún tema para curso especial	
➤	No me dan oportunidad
➤	No me piden mi opinión
➤	No hay apertura para opiniones
➤	No se nos toma en cuenta
➤	Solo reproduzco los cursos en forma escalonada
➤	Ya se encuentran establecidos
➤	No se me ha propuesto
➤	No tengo nivel de decisión
➤	No tengo tiempo
➤	No creo que lean los comentarios
➤	Considero que no lo tomarán en cuenta
➤	Nunca nos toman en cuenta
➤	Falta de iniciativa, tal vez

Tabla 4 Justificación del ATP acerca de no proponer tema para cursos

Una característica importante a considerar en el formador de formadores es la actitud ante el trabajo con adultos, se tiene que la actitud es tendiente a ser muy favorable en cuanto lo que siente el ATP a trabajar con adultos (Figura 8), lo que indica una actitud positiva.

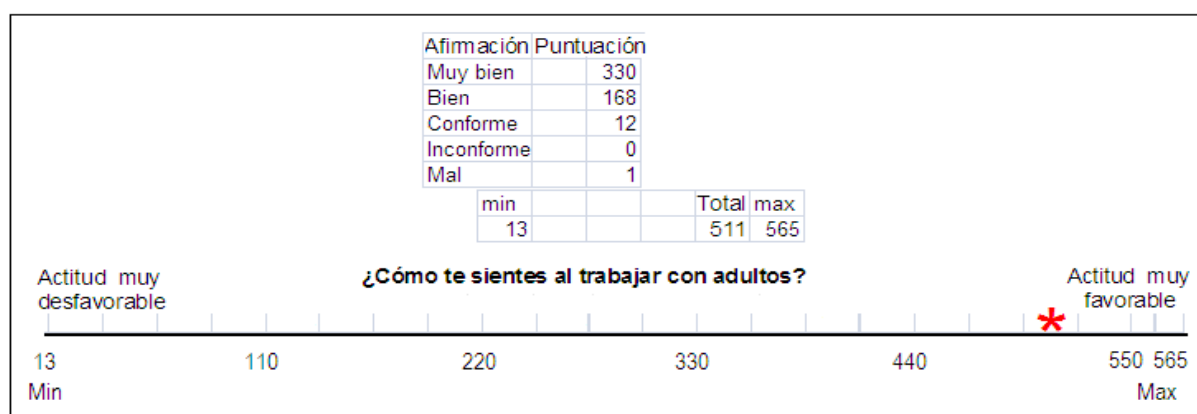


Figura 8 Escala Tipo Likert. Actitud del P de ATP acerca de trabajar con adultos

De manera similar, se identifica como el formador opina que es fácil el trabajar con adulto, se observa una actitud favorable a esta función (Figura 9) de nueva cuenta se identifica actitud positiva.

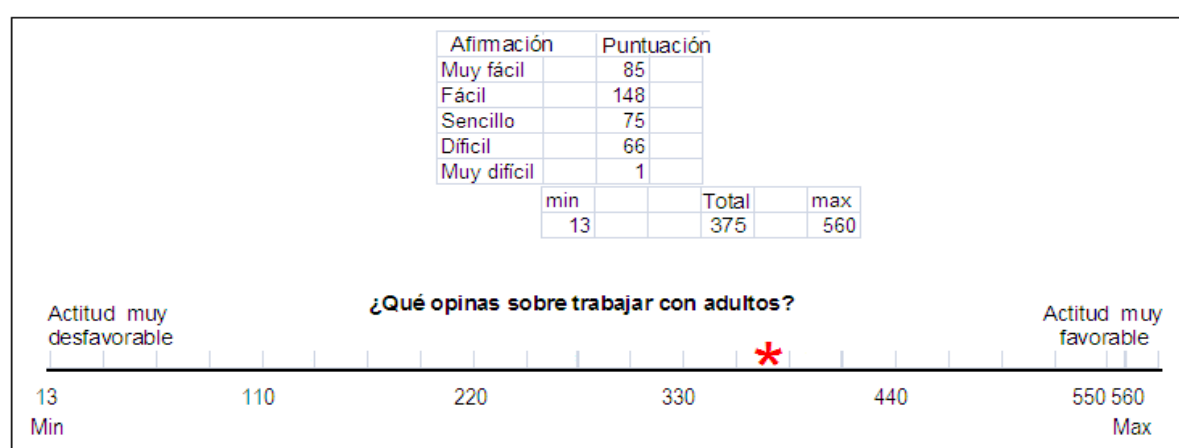


Figura 9 Escala Tipo Likert. Actitud del P de ATP acerca de trabajar con adultos

Para determinar el capital cultural de los asesores se utilizaron dos indicadores: uno es la escolaridad de las personas con las que se relacionan y que fueron determinantes para su educación: los padres y la pareja, el segundo tiene que ver con las actividades culturales que realiza. Así, el 13% de los asesores proviene de padres sin educación formal, 40% padres con estudios de primaria, con posgrado sólo el 5% y el resto (42%) se distribuye con educación secundaria, bachillerato y educación superior. Respecto del segundo indicador, a la mayoría (67%) de los asesores les gusta leer literatura que no tenga que ver con educación; sólo el 37% va al cine, o lee el periódico con frecuencia (55%), en la Tabla se describe en porcentajes las actividades que llevan a cabo los ATP, como parte importante de su capital cultural.

	SI	NO	A VECES
• Me gusta leer literatura que no tenga que ver con la educación	67%	3.5%	29.5%
• Leo solamente libros o artículos que tienen que ver con la educación	13.5%	55%	31.5%
• Busco información sobre temas relacionados con la formación de maestros	68.4%	5.2%	26.4%
• Leo periódicos con frecuencia	55%	11%	34%
• Viajo dentro de la ciudad para aprender, porque los viajes ilustran	37.2%	21%	41.8%
• Viajo dentro del país, visito lugares arqueológicos, históricos y	41%	14%	45%

me informo			
• Viajo fuera del país, me informo de los lugares, su historia y su cultura	23%	51%	26%
• Voy al teatro cada vez que puedo	43%	27%	30%
• Voy al cine para ilustrarme	37%	26%	37%
• Defiendo la ecología	87%	1%	12%
• Practico valores universales	95%		5%

Figura 14 Capital cultural de los formadores de formadores

¿Qué hacen? Función

Una de las problemáticas, es que las funciones de los formadores de docentes están definidas por alguna autoridad superior por lo que se tienen pocas posibilidades de intervenir en sus contenidos y la manera cómo se lleva a cabo. De esta forma, las tareas del asesor se limitan a comunicar, informar o transmitir las ideas y pautas de la autoridad y de la administración educativa, así la asesoría es concebida como un conjunto de tareas definidas por otras personas o instancias y el rol del asesor es el de duplicador, en un sistema unidireccional, en cascada, donde el sistema educativo a través del formador hace llegar las indicaciones a las escuelas y sus maestros.

La capacitación de los maestros, actualización, formación continua y desarrollo profesional es un proceso que se realiza desde diferentes instancias, no obstante son los centros de maestros a los que corresponde ésta como principal tarea a desplegar por las funciones y responsabilidades que se les han asignado institucionalmente y es en el ATP que recae la función de asesorar-capacitar mediante la impartición de cursos de actualización y profesionalización, aún así sólo el 26% de formadores de profesores consideran que realizan actividades de asesoría en comparación con el 74% que estiman que sus actividades son de docencia y enseñanza.

El 57% de los ATP's, mencionan que no cuentan con una comisión específica para trabajar aspectos técnicos-pedagógicos lo que contribuye a desconocer la especificidad de sus funciones (Figura 18).



Figura 18 Comisión específica para trabajar aspectos técnico-pedagógicos

Otras actividades de formación para el trabajo con los docentes que el ATP realiza, según sus aportaciones, son los que se enlistan en la Figura 19, las actividades que escriben son diversas y varias de ellas no son claras o específicas.

Asesor	Actividades		
1	Asesoría a Directivos		
2	Propuesta de Programa de Estudios de Tecnología (Reforma)		
3	Enciclomedia	Programa de Lectura	La Estrategia de Talleres Breves de TBA para fortalecer prueba ENLACE
4	Transmisión de experiencias		
5	Sensibilización vivencial c/relación	Experiencias	
6	Curso de multimedia		
7	Intercambio de experiencias	Estrategias didácticas de lecturas	
8	Observación a cursos por el PRONAP	Coordinadora de cursos en el PRONAP	Capacitar formadores de cursos de Carrera Magisterial

Figura 19 Diversidad de actividades que realiza el formador de formadores

Conclusiones

Y entonces...¿quiénes realizan la función de Asesores Técnicos-Pedagógicos?

Asesores que son profesores y profesoras (en su gran mayoría), de Educación Básica, designados por algún superior y considerados desde su aula de clase, de donde son "alejados", en muchas ocasiones inician de manera improvisada, sin una preparación específica para trabajar con profesionales adultos, sin competencias específicas desarrolladas para desarrollar su función, demuestran un alto nivel de compromiso ético y profesional para llevar a cabo sus comisiones, son entusiastas, creativos, innovadores y esto desde su propia iniciativa, pero que lamentablemente desconocen modelos de formación.

Referencias

- Arnaut Salgado, A. (2005). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. Conferencia dictada en La Trinidad, Tlaxcala.
- Arredondo López, M. A. (2007). Formadores de Formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII (33), 473-483.
- Fernández, T. (2003). El formador de formadores: perfil profesional y propuesta para su formación. III Jornadas de formación y Orientación profesional: de la escuela al trabajo, Grupo CIFO, UAB.
- Flores Talavera, G. (2003). Formación de Educadores Holistas, el desarrollo de las habilidades docente y sus procesos de transferencia. Guadalajara: Tesis doctoral. Universidad La Salle.
- Flores Talavera, G. (2006). Hacia una conceptualización de competencias y habilidades docentes. Congreso Estatal de Investigación Educativa.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herraiz, M. (1999). *Formación de formadores: manual didáctico*. México: Limusa.
- Izquierdo, & Quiñones. (2009). Características del personal de apoyo técnico pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones. COMIE X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 16: Sujetos de la educación. México.

- Jiménez, & Jiménez, B. (1996b). "Los formadores". *Educar*. 20 , 13-27.
- Kerlinger, F. (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana. México: Interamericana.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- López Contreras, Y., Reyes Hernández, N. S., & Guerra Ruiz Esparza, J. (2009). Diagnóstico del a asesoría técnico pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en Educación Básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en San Luis Potosí. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Procesos de formación . Veracruz, México: COMIE.
- Loya Cháves, H. (2007). *El formador de formadores de profesores*. COMIE, IX Congreso. Veracruz.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Pasillas, M., Serrano, A., & Ducoing, P. (1996). "Formación de docentes y profesionales de la educación", en Ducoing, P. y Landesmann, M. (coord.) *Sujetos de la educación y formación docente* (pp. 223-354), México: COMIE. revista Mexicana de Investigación Educativa , 473-486.
- Reyes, & López. (2009). La indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos en el nivel de educación primaria del estado de San Luis Potosí: una mirada procesual y situacional. COMIE X Congreso Nacional de Investigación Educativa , Área 16 . México.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- SEP. (2007). Acuerdo 432 . México: Diario Oficial.
- SEP. (2011). *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012*.

RESUMEN

El presente trabajo es una contribución a la necesidad de teorizar sobre el sujeto y su formación, el cual ha sido referido en la teoría y reducido a indicadores, variables o competencias en los procesos de formación. Para incursionar en la concepción del sujeto, partimos: del *sujeto de la subjetividad*. Construcción teórica que recupera los importantes planteamientos de Michel Foucault sobre los procesos de subjetivación, así como las tesis sobre el sujeto y la subjetividad en Cornelius Castoriadis, para quién lo imaginario ocupa un lugar central. Posteriormente se esboza la noción de formación como proceso de subjetivación en la que el sujeto se transforma a sí mismo, resignificando lo que es o imagina ser en función de lo que será en las prácticas para las que se forma. Se destaca el hecho de que la formación apunta a conformar una identidad, la cual se constituye en el embate de discursos, convocatorias, significaciones imaginarias y prácticas que se ponen en juego en los procesos de subjetivación que la formación pone en marcha. Por último se destaca la importancia de la teoría como clarificación de los procesos educativos, lo que permite problematizarlos, extrayéndolos de la simplificación a las que se los reduce en muchos discursos eficientistas o políticos, para mostrar la complejidad de los campos problemáticos en las que se encuentra inmerso.

INTRODUCCIÓN

La *formación* es una noción central de las Ciencias de la Educación, anteriormente se hablaba de la existencia de una "carencia de reflexión seria y rigurosa que permitiera el abordaje teórico en México sobre el tema y una buena parte de esta conceptualización, colocaba como elemento central al sujeto:

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

Compartiendo la importancia que para nosotros tiene la inclusión del *sujeto* en la reflexión educativa, se desarrollará una contribución teórica a la tarea necesaria de conceptualizar la noción de formación desde el sujeto.

SUJETO Y SUBJETIVIDAD

Desde una aproximación sociológica, comprendemos a la identidad como la representación que el sujeto tiene de sí mismo con base en sus interacciones y lógicas de articulación con los demás, en y espacios diferenciados mediados por la comunicación. Esta representación implica un proceso de construcción, intersubjetivo, abierto, inacabado y en constante transformación de acuerdo a la apropiación que el sujeto hace de su biografía, su presente y su futuro. En este sentido, la identidad no es intrínseca al sujeto sino el resultado de un proceso social que se desarrolla en la interacción cotidiana, es decir, es el fruto de un proceso individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural (Dubar, 1991; Giménez, 1996).

Michel Foucault (1988) sostiene que el sujeto no es una esencia invariante, universal y trascendental, sino que alude a los modos históricos del ser del hombre. En este sentido el sujeto es fundamentalmente *modos de subjetivación* creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder.

El sujeto se produce a partir de la interiorización-*subjetivación* de los saberes de su época, de los discursos de verdad que el poder pone en circulación y de las diversas estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones. La *subjetividad* es el *modo de subjetivación* del ejercicio del saber-

poder (Foucault, 1988:231).

Pensar al sujeto hoy implica una especie de retorno de lo reprimido, pues ineludiblemente emerge en el plano de las reflexiones teóricas el tema de la *subjetividad*.

Sujeto y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables: "La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la *subjetividad* no es algo así como 'el producto del sujeto', sino *la manifestación del proceso a través del cual alguien sucede al sujeto*. El *sujeto es sujeto de la subjetividad*, es constitución de la subjetividad" (Anzaldúa, 2008:193).

La subjetividad entendida como el acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. Se construye en un proceso de subjetivación psico-social, a partir de los vínculos con los otros, con las instituciones y las significaciones imaginarias sociales.

El *sujeto* no es un individuo (no se reduce a su calidad de organismo indivisible), ni una persona (en tanto que no es alguien autodeterminado y soberano, dueño de sus actos y sus pensamientos). Supone un cuerpo y una conciencia, pero su naturaleza no radica ahí (Ramírez y Anzaldúa, 2005).

Hablamos de *sujeto* porque está sometido a las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico y está atado también, a los dispositivos del poder y a los procesos instituidos-instituyentes de su sociedad.

El poder clasifica a los individuos, los jerarquiza, los designa y les impone una *identidad* (como acepción "verdadera" de *sí*) en la que deben reconocerse y ser reconocidos. Así el poder transforma a los individuos en *sujetos* (entendiendo esto en su doble acepción): sujeto "sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. (Foucault, 1988: 231).

El sujeto ya no se considera como un mero "soporte de las estructuras", sino como una organización compleja, dinámica, abierta, en recomposición constante, a partir del devenir de las relaciones que sostiene en un proceso creativo.

Cabe señalar que el ser humano se encuentra inmerso en dos órdenes irreductibles e inseparables: el de la *psique* y el *histórico-social*, en ambos el sujeto constituye un mundo *para sí* en el que lo imaginario juega un papel central. Lo imaginario se manifiesta en el dominio de la *psique*, como *imaginación radical*. Mientras que en el dominio *histórico social*, se lo nombra como *imaginario social*.

Para Castoriadis, *lo imaginario* son *significaciones*, construcciones de sentido: no es la imagen de algo, sino la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes, que *actúan como significaciones*.

Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, en realidad ellas *son* ese mundo; y ellas forman la psique de los individuos" (Castoriadis, 1998:320) re-presentadas) y *cobran sentido*. Siguiendo a Castoriadis, Beatriz Ramírez Grajeda (2003), sostiene que *lo imaginario es un esfuerzo de construcción de sentido*.

Las significaciones imaginarias son creadoras de objetos, discursos, prácticas e instituciones; a partir de las cuales el sujeto se construye un mundo psíquico y socio-histórico "*para sí*", en el que encuentra sentido su existencia. La *subjetivación* es, entonces, el proceso de creación, construcción e institución imaginaria de sentido, a partir de la imaginación radical (representaciones-afectos-deseos) y el imaginario social (normas, valores, concepciones, formas de decir, de pensar y hacer social, que se condensan en instituciones).

En consecuencia, desde esta perspectiva el *sujeto* no es un ser trascendente, sino un ente abierto a procesos de subjetivación.

El sujeto (dice Foucault) “no es una sustancia, es una *forma*” (Foucault, 1996:108), retomando esta idea, podemos decir que es el efecto-*forma* de la subjetivación psíquica (representación-deseo-afecto) y social (significación instituida-instituyente). Se con-*forma* a partir del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones. *Forma* construida a partir del sentido (*producción imaginaria*) que crea *para sí*, en el que alguien se ubica a *sí mismo* en relación a *sí*, y en relación al lugar que tiene en las instituciones de la sociedad histórica en la que se encuentra.

“En la subjetividad humana hay reflexividad en sentido fuerte, que implica [...]: la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito y esto independientemente de toda funcionalidad” (Castoriadis, 2004: 102). (Identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc.) y socio-histórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder). Todo aquello que lo va construyendo, que estructura su realidad psíquica y social, a partir de la cual conforma su identidad (concepción imaginaria de sí mismo).

FORMACIÓN COMO SUBJETIVACIÓN

El término formación es polisémico, aún en el campo educativo donde alude a una gran cantidad de acciones y procesos. De manera general se entiende por formación “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990:50).

La formación en el ámbito educativo alude principalmente a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, es decir, la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesional. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico-técnicos para el desempeño profesional.

En los planteamientos psicoanalíticos de René Kaës (1978) y psicosociológicos de Gilles Ferry (1990), la formación, cobra una precisión particular que apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos; alude principalmente a la “movilización de procesos psíquicos subjetivos” (Kaës en Anzaldúa, 2004: 89), es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc. que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto.

Para estos autores puede establecerse una distinción entre enseñanza y formación. La enseñanza concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a través del aprendizaje. Mientras que la *formación* implica procesos psíquicos conscientes e inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero *especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales* con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas.

Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras que la formación concierne al sujeto *a nivel de su ser en el saber*, que es también el *de su sentir ser consigo mismo y con los otros* (Kaës, 1978:13).

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

presentes en el "*qué hacer*" y "*qué ser*" de la persona en formación.

Esto implica que "la formación tiene su fundamento en la subjetividad" (Murga, 2008) y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación. En consecuencia la *formación* se realiza a través de proceso de subjetivación donde el sujeto se *trans-forma adquiriendo y/o cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender* (cfr. Ferry, 1990:52) *y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.*

La *formación es un proceso de subjetivación*, en el que el sujeto resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con- *formando* –trans- *formando* una *identidad*.

EL SUJETO EN SU PROCESO DE FORMACIÓN.

Todo proceso de formación implica una serie de edictos a partir de los cuales se pretende configurar la *identidad* del sujeto que se forma. Estos edictos pueden ser explícitos, como los enunciados en los objetivos de los programas educativos, o implícitos, como los que se transmiten en el currículum oculto o en las prácticas escolares. La identidad como significación imaginaria de *sí mismo*, es el punto de contacto del orden de la psique y de lo histórico-social. Es una especie de bisagra que los articula, y hace operar al sujeto, en estas dos dimensiones.

La sociedad requiere para reproducirse de la construcción de una identidad *para sí* y para los seres humanos que socializa, de esta manera se asume como diferente a las otras sociedades, del mismo modo en cada quien se concibe distinto a los demás, a la par que se reconoce como perteneciente a un grupo con el que comparte ciertos rasgos colectivos. La identidad, entonces, se convierte en una *institución*: un conjunto de significaciones que organizan una serie de concepciones, normas y valores que funcionan como un sistema de constricciones.

La identidad se conforma a partir de las significaciones imaginarias sociales, a través de las cuales el sujeto construye significaciones sobre *sí misma*, de esta manera la sociedad induce y dirige sus discursos, rituales, relaciones y formas de comportamiento. Así, la identidad se transforma, en uno de los mecanismos privilegiados de ejercicio del poder, a través del cual se busca el control de las acciones posibles de los sujetos.

De tal suerte que la identidad como creación imaginaria, produce la ilusión de totalidad y de clausura: el individuo como unidad y la sociedad como sistema, como mundo histórico, vivido y compartido. Sin embargo, lleva en su seno la tensión paradójica, de lo instituyente: la creación de la diferencia, de lo radicalmente *otra*. Pues lo imaginario alude a una doble capacidad simultánea y paradójica: la posibilidad de crear identidades como ilusiones de unidad y de permanencia en el tiempo (que sirven de referente fundamental para los sujetos y sus prácticas). Pero también, lo imaginario es la fuerza creadora irreductible a la fijación, que se manifiesta como potencia pura, indefinible y abierta. Es a la vez el fundamento de lo instituido, pero también la fuerza instituyente.

Lo imaginario, como condición inherente al acto de subjetivación, interviene en los procesos de formación y de configuración de identidades. Durante la formación, el sujeto entra en contacto con las significaciones imaginarias que la sociedad instituye respecto a las prácticas para las que se forma, las interioriza y se hace sujeto de estas instituciones; pero no de manera mecánica, sino manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo y su estructura subjetiva entran en juego, generando resistencias a los saberes, a los discursos y a las formas de ejercicio del poder, que toda institución instaura.

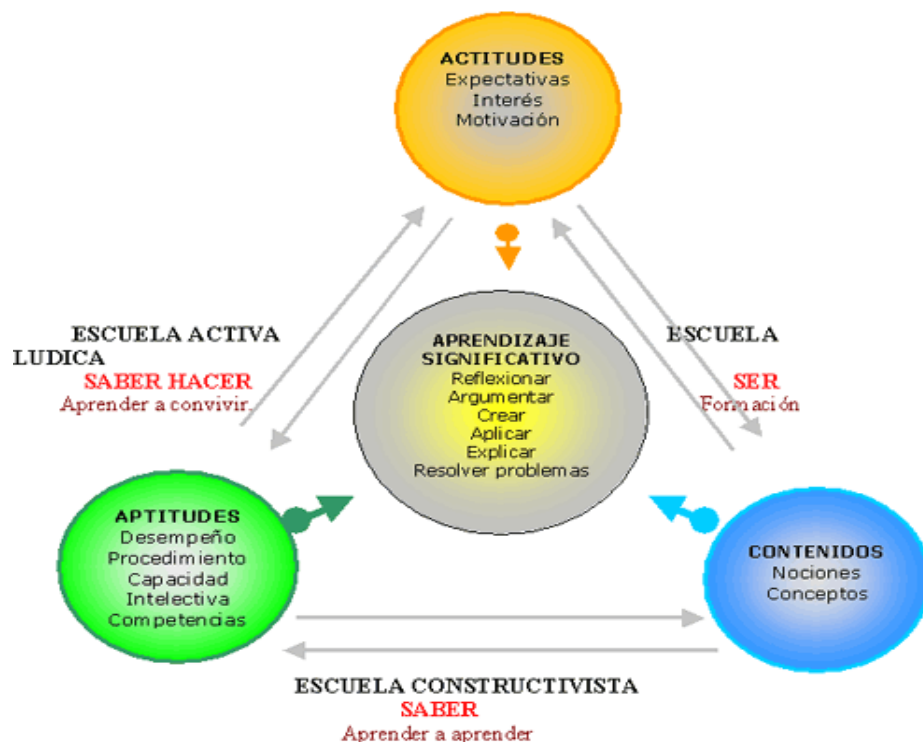
La formación, su especificidad y sus sujetos.

En esta parte nos proponemos describir algunos desarrollos de la psicología del desarrollo y educacional que pueden servirnos de herramientas para el análisis de los problemas abiertos.

Esto es, intentar desentrañar parte del problema de la naturaleza del desarrollo y la relación que puede establecerse entre procesos de desarrollo y prácticas educativas, particularmente las escolares. Para esta tarea nos valdremos de algunos planteamientos dentro de las perspectivas cognitivas y los denominados Enfoques Socioculturales en psicología. En primer lugar, veremos una aproximación a las particularidades del aprendizaje escolar desde el punto de vista de su demanda de trabajo cognitivo. Luego tomaremos algunos aspectos de la concepción de aprendizaje, propia de los enfoques socioculturales y finalmente, una reflexión necesaria acerca del sentido de la experiencia escolar.

Participación y apropiación: dos conceptos claves para entender cómo aprendemos en la escuela

Continuamos con el desafío que nos abren las perspectivas socioculturales en tanto nuevas miradas para reflexionar sobre el aprendizaje y las formas en que nos vinculamos con el conocimiento en la escuela. Ampliemos nuestros análisis a la situación escolar en la que el sujeto educativo se ve involucrado. A la hora de buscar mecanismos que expliquen cómo se produce el desarrollo y el aprendizaje en dichas situaciones, los enfoques contemporáneos buscan la metáfora o el concepto más feliz. Con cierta razón Bárbara Rogoff ha señalado las limitaciones o connotaciones riesgosas que, a la luz de lo que llevamos discutido, poseen varios de los términos o conceptos más usados. Propondrá que deben pensarse formas alternativas a las metáforas de la *adquisición* y la *internalización*. Plantea que ambas no terminan de superar un enfoque dicotómico entre sujeto y situación, entre el plano externo y el interno.



La metáfora usual del desarrollo como “adquisición” de saberes, prácticas, etc. –más común en las posiciones “constructivistas” clásicas o de inspiración piagetiana- resulta, a su juicio, de un énfasis exagerado en la actividad de los sujetos, como si el aprendizaje o el desarrollo pudieran hacer casi abstracción de las situaciones particulares que lo traccionan o lo animan.

La situación operaría como una suerte de condición externa. En el caso de la metáfora de la “interiorización” – más frecuente en los modelos cognitivos y, particularmente, como vimos, en las perspectivas de cuño vigotskiano- ocurre algo inverso. El riesgo aquí estaría en promover una mirada que concibiera al desarrollo como un proceso de transferencia de paquetes de conocimiento preelaborados por la cultura. Lo común en ambas posiciones sería un planteo dicotómico entre lo individual y lo social, lo interno y lo externo, sólo que privilegiando un énfasis en aspectos diferentes. Vale aclarar que probablemente en la obra piagetiana y vigotskiana y sobre todo en sus desarrollos sutiles sobre los aspectos interaccionistas de sus modelos explicativos, esta cuestión estuviera, si no saldada, problematizada. Pero es pertinente la observación de Rogoff, sobre todo, por las resignificaciones y usos habituales de los modelos teóricos, más allá de su obra original y la discusión sobre su interpretación.

Como se sabe, Rogoff plantea que le parece más adecuada la metáfora de la *apropiación*. Los sujetos se desarrollan y aprenden por *participar* en las prácticas culturales en las que se produce un proceso de apropiación recíproca, aunque no necesariamente simétrico, entre sujeto y cultura. Este proceso es *a la vez* de naturaleza subjetiva y social. Ahora bien, la metáfora de la participación debe ser comprendida en su complejidad.

Participar no significa sólo “tomar parte” en una situación o evento, en el sentido habitual al que referimos cuando hablamos de sujetos “más o menos participativos”. Participar significa aquí algo más fundamental, participar se concibe como *ser parte* de la situación que se habita. Esto permite comprender, cómo en el caso de nuestro sujeto ciego -que accede a una actividad y situación donde el Braille y su uso forman parte de sus componentes- ser parte de la situación produjo en él una variación significativa de su forma de participar en ella y en la comunidad de lectores y escritores.

El *desarrollo* y el *aprendizaje* de los sujetos pueden entenderse como *variaciones en las formas de comprensión y participación en las situaciones en las que los sujetos están implicados*. El desarrollo se pondera como acceso a modos de comprensión y a formas de participación, diferentes y novedosas.

Por supuesto, cada comunidad, cada actividad social, incluidas las educativas y las escolares produce formas de participación específicas y permite u obtura el acceso a diferentes posiciones. De allí que puedan plantearse esos efectos algo paradójales de las prácticas escolares que declaran perseguir, muchas veces, objetivos ligados al aumento creciente de la autonomía de los sujetos, al desarrollo de estrategias de trabajo flexibles y creativas y sin embargo, como vimos, subsiste un formato de actividad infantilizante, es decir, de desconfianza sistemática en las posibilidad de aprendizaje autónomo. Un formato, por cierto, nada respetuoso de los ritmos, modalidades o intereses diversos de los sujetos o los grupos. Algo que parece portar el impensado formato simultáneo y graduado ya señalado.

Vale la pena pasar en limpio algunas características del aprendizaje y desarrollo descritas desde perspectivas afines a la de Rogoff. Veamos algunos rasgos contrastantes entre la concepción del aprendizaje más típica de los enfoques cognitivos clásicos y las nuevas miradas que propondrían los enfoques de tipo situacional. Recuperaremos una tabla comparativa perteneciente a otro trabajo (Baquero, 2003).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Debiéramos preguntarnos seriamente si la aparente imposibilidad de aprender por parte de nuestros alumnos o de permanecer en la escuela apropiándose de modo significativo de los saberes que allí se procesan, no poseerá un cuello de botella más dramático. Algo que exceda la explicación por la vía de meras condiciones deficitarias y sitúe el problema en la necesidad de pensar el formato escolar mismo. Pero no solo en los, como

vimos al menos opinables y sospechosos criterios de organización escolar y curricular, sino, **incluso, en lo relativo al *sentido* más profundo de la experiencia educativa.**

El discurso educativo muchas veces está plagado de ambigüedades y de sentido común, como señala Ducoing (2005), esto hace que se simplifique sobremanera la complejidad de los procesos a los que se alude. Esta falta de claridad conceptual, genera confusiones entre procesos y nociones que se emplean como sinónimos sin ningún fundamento (Yurén, 2000:64). Es por esta razón que es importante realizar un esfuerzo de teorización sobre las nociones básicas del campo educativo, como lo es la de *formación*.

La teorización tiene el papel de ayudar a *desnaturalizar* lo aparente y problematizarlo, para construir y delimitar objetos a investigar.

Problematizar es llevar a cabo un esfuerzo de *elucidación* (Castoriadis, 2007), que es una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, lo que pensamos y lo que damos por sentado como un saber "válido", "natural" o "establecido". La elucidación permite abrir una vía para *pensar de otra modo* lo "que se sabe" y quebrar de esta manera los "sentidos comunes", para ir construyendo un campo problemático de investigación.

La teoría es uno de los principales instrumentos de elucidación, pues favorece la reflexión sobre diferentes dimensiones de los procesos investigados, construyendo el campo problemático en torno a ellos para investigarlos y comprenderlos en su complejidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzaldúa, Raúl (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México: UAM-X.
- Anzaldúa, Raúl (2007). 'Lo 'imaginario' en la Investigación Educativa', *Memoria IX Congreso COMIE*, México.
- Anzaldúa, Raúl (2008). "Pensar al sujeto a partir de Castoriadis", en Daniel Cabrera (coord.). *Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*, Buenos Aires: Biblos /Universidad Veracruzana.
- Anzaldúa, Raúl (2009). *"La formación: Una mirada desde el sujeto"*.
- Castoriadis, Cornelius (1998). *Hecho y por hacer*, Buenos Aires: UBA.
- Castoriadis, Cornelius (2005). "Para sí mismo y subjetividad", en Bougnoux *et al. En torno a Edgar Morin*, Xalapa: UV.
- Castoriadis, Cornelius (2004). *Sujeto y verdad*, Buenos Aires: FCE.
- Deleuze, Gilles (2006). *Deseo y placer*, Córdoba: Alción.
- Ducoing, Patricia (Coord.). (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: COMIE.
- Fernández, Ana Ma. (2007). *Las lógicas colectivas*, Buenos Aires: Biblos.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación*, México: Paidós.
- Foucault, Michel (1996). *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, Michel (1988). "El sujeto y el poder", en H. Dreyfus y Paul Rabinow.
- Michel Foucault: *más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México: UNAM.
- Käes, René *et al.* (1978). *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, México. Siglo XXI.
- Ibáñez, Tomás (2005). *Contra la dominación*, Barcelona: Gedisa.
- Murga, Ma. Luisa (2008). "Institución y formación", Conferencia en el Seminario "Formación y Tendencias Educativas", México: UPN.
- Ramírez Grajeda, Beatriz (2003). "Imaginario y formación", Ana Morales (Ed.). *Territorios ilimitados*, México: UAM-A.
- Ramírez Grajeda, Beatriz y Raúl Anzaldúa (2001). *Subjetividad y relación educativa*, México: UAM-A.
- Sorensen, Roy (2007). *Breve historia de la paradoja*, Barcelona: Tusquets.
- Yurén, Ma. Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia*, México: Paidós.

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza Jalisco

"La educación es una tarea lenta y progresiva, que requiere no solo de información, si no de formación. La información es conocimiento de datos, sin embargo, la formación es criterio, mejora de a personalidad"

Enrique Rojas.

Introducción.

Para desarrollar a un país, se necesita primeramente construir una sociedad al alcance de la instrucción política y económica de una nación, misma que será el canal de fortalecimiento para el desarrollo y reconocimiento nacional ante la mirada de otros países.

Nuestro país es rico en diversos sectores, aunque es preciso resaltar que también existen privaciones de lo que nos puede hacer aún más competente en materia prima, industria, salud, seguridad y por su puesto educación. Éste último, como el conducto que guía la intensión e imaginación humana por ser parte esencial del espacio donde vive.

La educación es el proceso de socialización de los individuos donde asimilan y aprenden conocimientos nuevos. Es la concienciación conductual para que un sujeto sea pieza de transformación y construcción profesional para el beneficio individual y social.

En este ensayo hablaremos de lo importante que es para el individuo el formarse profesionalmente dentro de una ciencia de estudio, investigación o de profesión relacionada con la atención y vanguardismo social.

El sujeto es un agente de cambio que puede lograr lo inesperado cuando se conoce así mismo.

Los temas que aborda el ensayo de acuerdo al título principal son: el sujeto; espacio donde se describe su significado y los factores que influyen en el mismo. De igual manera se hace mención de la formación intelectual, humana, social y profesional como agente de cambio.

Dentro del segundo subtema, encontramos la parte del proceso de formación del individuo o sujeto, en donde narra cómo es que un docente adquiere el proceso de cambio, y hace una comparación con las otras modalidades que venían formando maestros.

De este subtema rescatamos también la vinculación del proceso de formación con nuestro orden como sujetos en proceso de cambio. Reconoce el trabajo colegiado y coincide en que cómo los seres humanos debemos de someternos por nuestra voluntad a un cambio en nuestra conducta, si no se quiere que alguien más lo haga para beneficio de otros.

Posteriormente discutiremos la integral formación de la identidad del sujeto, así como las partes que forman la integridad de un individuo que dispone de la disciplina teórica-práctica para modificar los malos hábitos y la escasa conciencia de los hombres.

Finalmente el ensayo nos habla de aquellos sujetos que ya han sido parte de una transformación y que son considerados profesionales en su campo de acción, es decir, en la rama o ciencia que decidieron perfeccionar su intelecto y procuraron vincularlo con lo que utilizaran como herramienta fundamental para reordenar su persona, su gente y su pueblo. Característica principal de aquellos sujetos que se

han formado para regresar el ciclo de transformación, pero ahora en otro intelecto y en otra necesidad que propiciará aún más facilidad al cambio nacional que muchos países esperan de nuestro querido México.

EL SUJETO.

"El individuo es a la vez, causa y efecto de la sociedad; causa, porque sin él no existiría ella; efecto, porque sin ella no podría él cumplir sus fines".

Eugenio María de Hostos.

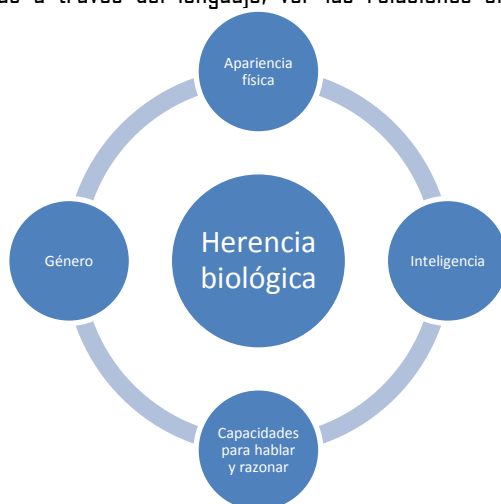
Sociológicamente hablando, el niño es un individuo desde su nacimiento. Al principio no cuenta con los atributos sociales como el lenguaje, los hábitos, las ideas, entre otros, por lo que no es un ser social ya que aún no ha desarrollado su personalidad. La persona es un sujeto socializado, es decir, ha adquirido la cultura de la sociedad (lenguaje, valores, normas, ideales, manera de actuar y pensar).

Éste ocupa un determinado lugar en la sociedad, donde intervendrá en diversas situaciones las cuales resolverá en base a la experiencia y aprendizajes que haya adquirido durante el transcurso de su formación integral.

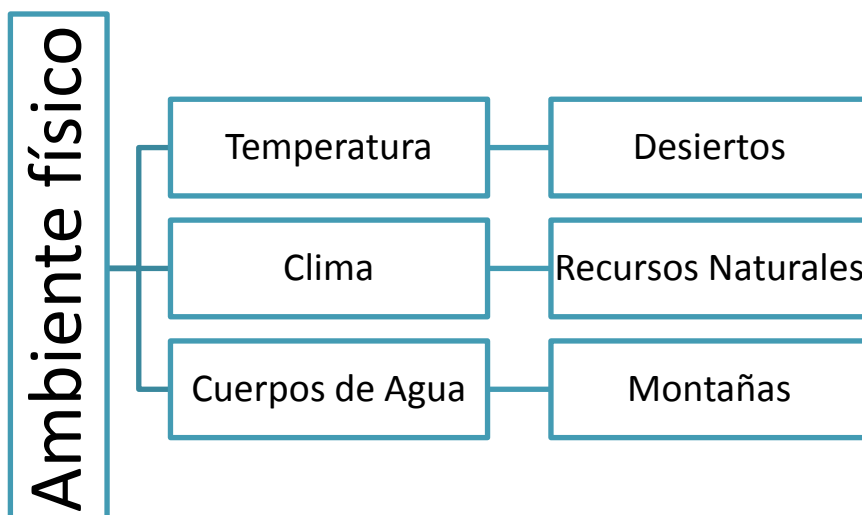
La personalidad del sujeto o individuo se desarrolla en base a la interacción con los factores de su ambiente (físico, social y cultural). Esta es la suma y organización de los rasgos que determinan el papel de la persona ante la sociedad; es decir, se aprende a través de la interacción social.

Factores que influyen en el desarrollo de la personalidad del sujeto.

Herencia biológica: La personalidad no puede existir independientemente del aspecto biológico. Como miembro de la raza humana tiene los atributos y características propias de esa especie, aunque existen atributos que lo distinguen. Al nacer el individuo posee un organismo físico y un sistema nervioso y glandular que le ayuda a alcanzar un desarrollo superior a los otros seres vivos. Puede pensar, transmitir ideas a través del lenguaje, ver las relaciones entre las cosas, etc.



El ambiente físico: Influye en el desarrollo de la conducta humana.



El ambiente físico puede ayudar o limitar el desarrollo del ser humano. La capacidad para conquistar y modificar el ambiente es exclusivo del hombre. El ambiente físico influye en el trabajo, la recreación y la forma de vida del sujeto.

La cultura: Influye en la adquisición de valores sociales comunes y ayuda a producir cierto tipo de personalidad.

La cultura implica un conjunto de conocimientos y prácticas como los idiomas y la religión. Estos rasgos se reflejan así mismo en las cualidades del individuo, en su comportamiento ante los demás y en la medida que respeta las reglas de etiqueta que rigen a la sociedad como el vestirse adecuadamente para cada ocasión, seguir ciertos hábitos y costumbres, expresarse con propiedad, etc.

Cabe mencionar que la formación integral del sujeto depende de los cambios en cualquiera de los factores antes mencionados, creando una proyección a futuro de lo que realizará a lo largo de su vida.

Para que la formación del sujeto sea integral, debe abarcar ciertas dimensiones, las cuales desarrollan en el individuo habilidades como:

1. Autoconocimiento	6. Solución de problemas y conflictos
2. Empatía	7. Pensamiento creativo
3. Comunicación asertiva	8. Pensamiento crítico
4. Relaciones interpersonales	9. Manejo de emociones y sentimientos
5. Toma de decisiones	10. Manejo de tensiones y estrés

Los fines sobre los que girará la formación integral abarcan lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Cada uno de éstos atiende los siguientes aspectos:

Formación intelectual. Este tipo de formación tiende a fomentar en el individuo el pensamiento lógico, crítico y creativo; necesario para el desarrollo de conocimientos, sobre todo aquellos de carácter teórico que circulan de manera privilegiada en el ámbito universitario; así como a propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita la autoformación. Un sujeto formado de esta manera, desarrolla la habilidad para razonar,

analizar, argumentar, inducir, deducir y otras, que le permiten la generación y adquisición de nuevos conocimientos y la solución de problemas.

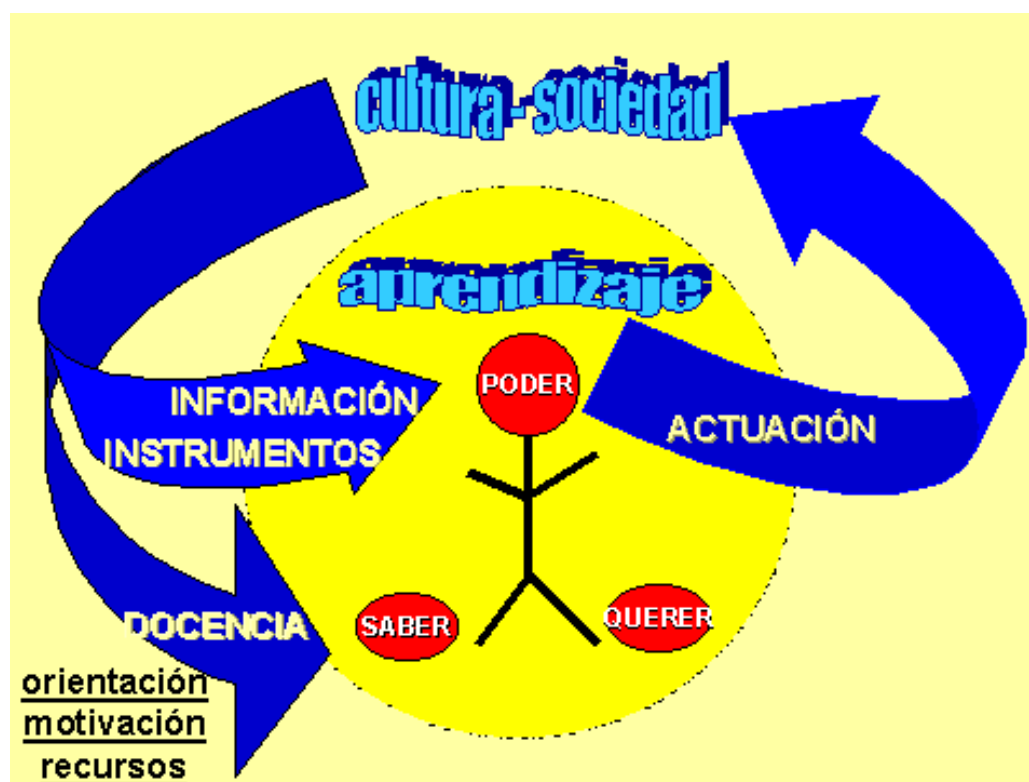
Formación humana. La formación humana es un componente indispensable de la formación integral y se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo. La formación humana debe abordar al sujeto en sus dimensiones: emocional, espiritual y corporal.

Formación social. Fortalece los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros. Desde esta perspectiva se propicia la sensibilización, el reconocimiento y la correcta ubicación de las diversas problemáticas sociales; se fortalece el trabajo en equipo, el respeto por las opiniones que difieren de la suya y el respeto hacia la diversidad cultural.

Formación profesional. Este desarrollo está orientado hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber hacer de la profesión. La formación profesional incluye tanto una ética de la disciplina en su ejercicio como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en condiciones favorables en la situación actual del mundo del trabajo.

El sujeto como docente.

Un futuro docente también puede ser sujeto a transformaciones mediatas vinculadas a una integración en un entorno del cual tiene rasgos propios dentro de la misma sociedad. Estos cambios se adquieren mediante procesos de formación los cuales desarrollarán en él una percepción sobre cómo debe llevarse a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje en el entorno donde se encuentra.



PROCESO DE FORMACIÓN

De acuerdo con Samanja (1993), la noción de proceso implica generalmente una serie de transformaciones que le comienzan a ocurrir al sujeto desde que nace hasta que muere, alcanzando un cierto grado de desarrollo en cada etapa de su vida. Al hablar de procesos, se refiere a una serie de transformaciones partiendo de un estado preliminar del sujeto, así como de una serie de operaciones y transformación en las que se involucran diferentes agentes (familia, religión, escuela, gobierno, sociedad), esto se va dando de forma sucesiva, acumulativa y progresiva a lo largo de toda la vida.

El proceso de formación en el sujeto es muy complejo, es sucesivo, ya que un aprendizaje te lleva a otro, construyendo un conocimiento más amplio, cabe mencionar que el proceso de formación es progresivo porque lleva cierto orden y sistematización, el cual permite la transformación del sujeto en todos los aspectos de su vida personal y social.

De acuerdo con las interpretaciones de Samanja y Van Gich, se puede afirmar que un proceso implica, por un lado, la noción de progreso, desarrollo, o marcha de una acción transformadora. Pero, como dice Sarramona, "siempre vinculado a una visión ideal de la concepción de hombre y de sociedad". Dicho de otra manera, la formación es un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida por el cual el ser humano desarrolla todas las potencialidades tanto individuales como las que le permiten integrarse a una comunidad. Es por esto que el proceso lo ve condicionado al contexto social, del mismo modo que la interpretación filosófica del mundo y de la vida es fruto de una cultura y un momento histórico determinado.

La formación es un proceso, según Chehaybar y Kuri (2003), permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.

Proceso de formación docente

El currículo de formación docente debería permitir el desarrollo de competencias relacionadas con el desarrollo personal y docente, esto a través de diferentes actividades del currículo, que permitan el ejercicio de la docencia en un constante perfeccionamiento y realización personal.

Éstas competencias tienen relación con la autoestima, seguridad, autoevaluación, creatividad, sensibilidad al cambio: como la capacidad de innovación, de toma de decisiones y de resolución de problemas educativos.

Los niveles máximos de desarrollo de estas competencias están determinados por las características personales de los estudiantes de pedagogía y su participación activa-reflexiva en las actividades curriculares y extra curriculares del proceso de formación.

Tanto la Educación Básica como la Educación Normal, deben de ir encaminadas hacia una misma objetividad; deben trabajar a la par para que exista congruencia en las modalidades de enseñanza de ambos niveles.

El perfil de egreso del nuevo maestro consta de dos áreas, las cuales son:

Competencias genéricas: Desempeños comunes, transversal, experiencia personal y profesional.

Competencias profesionales desempeño futuro, específico, acumulativo e integrador.

Debido a todas estas situaciones y algunas otras que enfrentamos como educación inicial de nuestra formación, en la Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza Jalisco, se está abriendo una brecha para la investigación, en la cual se produce una revista mensual, en donde se escribe sobre situaciones que forman a Maestros. Sujetos agentes de cambio; y en relación a nuestra institución, aspectos

políticos, académicos, culturales y deportivos, con la finalidad de formar estudiantes capaces de entender y comprender el reordenamiento profesional, encaminado hacia una educación holística. Así mismo tomar en cuenta la política estatal y federal que controla y dirige nuestro sistema educativo.

Como futuros docentes estamos tratando de abonar algunos otros aspectos que como estudiantes de la Escuela Normal no hemos desarrollado, esto con el fin de llegar a cumplir con los objetivos planteados, los cuales son delimitados por el perfil de egreso ya sea del plan 1997 o de la actual reforma 2012.

En el siguiente cuadro se muestran algunas de las semejanzas y diferencias entre el Plan de Estudios de 1997 y el Plan de Estudios 2012.

PLAN 1997	PLAN 2012
8 semestres, con 32 horas semanales cada uno	8 semestres, que van desde 24 hrs a 40 hrs a la semana por semestre
Dividido en tres áreas: ■ actividades principalmente escolarizadas. ■ Actividades de acercamiento a la práctica docente ■ Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo	Dividido en cinco áreas : ■ Pedagógico ■ Preparación para la enseñanza y el aprendizaje ■ Lengua adicional y tecnologías de la información en la comunicación ■ Práctica profesional ■ Cursos optativos
Del primer al sexto semestre se combinan las actividades escolarizadas y de acercamiento a la práctica escolar, aunque esta última solo tiene una materia por semestre.	Desde el primer semestre hasta el séptimo se combinan casi todas las áreas, excepto las optativas, éstas comienzan en cuarto semestre. Lo que permite que se combine tanto la teórica con la práctica, permitiendo un proceso gradual.
El perfil de egreso se dividía en cinco áreas en las que habían adquirido conocimiento, las cuales eran: 1. Habilidades intelectuales específicas 2. Dominio de los contenidos de enseñanza 3. Competencias didácticas 4. Identidad profesional y ética 5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.	El Perfil de egreso se dividió en dos áreas: 1. Competencias genéricas: desempeños comunes, transversal, experiencia personal y profesional 2. Competencias profesionales: desempeño futuro, específico, acumulativo e integrador.
	Está basado en un sistema llamado "Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) el cual tiene un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante y busca unificar créditos para favorecer la movilidad académica.

Elaboración con datos de la DGSPE. 2012

Aún con las diferencias que existen entre los planes de estudio, los alumnos de la Normal de Atequiza al participar en la investigación e indagación de algunos temas de educación y con más énfasis en la educación rural del país, que en nuestra opinión, el panorama sobre la educación rural se ha ido extendiendo al grado de poder argumentar que la formación del maestro rural es la base para mejorar el sistema educativo mexicano en general. Esto por la necesidad de cambio que exige la educación nacional (Urbana, Suburbana, Rural y Marginada).

A través de varios proyectos, los nuevos maestros abren una puerta a una mejor formación, misma que será acreedora de diversas conductas encaminadas a fortalecimiento social y cultural de los pueblos.



La Formación como Identidad: Integridad del Sujeto.

Construir la identidad como experiencia del conocimiento, conlleva al sujeto a formar parte de un proceso de formación que involucra en su totalidad la disciplina empírica y práctica de los procesos que marquen su identidad como individuo y la identidad como sujeto de formación.

Partimos de la integración del individuo. Perteneciente a un grupo o clase social, considerada independientemente de los demás; la perspectiva del individuo divisa la horizontalidad de su transformación y busca los alcances de adquisición para obtener los medios y efectos de cambio, que proporcionen una pauta y canal, al espacio propio de principios y saberes que lo conducirán a la fragua de su transformación y a la identidad como sujeto.

Hablaremos entonces de la construcción del sujeto integrado y transformado. Empecemos por aclarar que el sujeto es individuo, y la identidad son los rasgos propios de un individuo dentro de una comunidad; que es lo que lo caracteriza y diferencia de los demás. La identidad es conciencia del mismo individuo bajo una visión, actitud y comportamiento de lo que cree que es, lo que pretende ser y lo que está dispuesto a hacer.

La idea de la identidad del individuo se contrapone, cuando el individuo define su religión y política dentro de su núcleo social; tomando como ejemplo fundamental el autenticismo y la libertad. Entendiendo como libertad, la facultad de actuar dentro de una sociedad organizada bajo los límites y reglas definidos; mientras que la autenticidad, refiere la expresión sincera de lo que realmente siente una persona; principios fundamentales que serán parte esencial en la toma certera de la decisión para sumergirse en el proceso de formación que logre una autenticidad libre, con la facultad de actuar en una sociedad organizada, que él mismo será capaz de ordenarla y dirigirla como sujeto y agente de transformación.

Cuando el individuo define con claridad su identidad, está dando el paso primordial para iniciar con su proceso adquisitivo de su misma identidad, pero con la teoría y práctica de una formación más compleja, con principios y bases que forjarán una parte integral del individuo.

La integridad es un aspecto de la personalidad que hace referencia a la responsabilidad de sus sentimientos y conductas, dentro de una imagen moral y coherente de sí misma.

Dijimos que creamos nuestra autenticidad cuando somos libres de pensamiento, de actuación y de cambio. La autenticidad se crea a partir de la integridad como persona. La integridad, la autenticidad y la honestidad, forman parte de un mismo rasgo de personalidad, sin embargo, tiene significados ligeramente distintos.

La honestidad hace alusión a la disposición de decir verdad, a no participar en el engaño de una sociedad. La autenticidad como ya lo mencionábamos, es la expresión sincera de lo que realmente siente una persona; y finalmente la integridad que es lo que el individuo busca en su proceso de formación, es el conjunto de estas dos características: la persona íntegra es honesta con los demás y consigo misma, por lo que será muy difícil que un sujeto formado íntegramente pueda propiciar deterioros a la organización y fortalecimiento de una sociedad.

La formación integral del individuo entonces, involucra la parte psicológica, la académica intelectual, la física, social y la formación de valores en el individuo.

El núcleo integral del individuo, se consolida en un desarrollo psicológico y físico del agente de formación: El Sujeto.

De las partes que conforman la integridad del individuo rescatamos lo siguiente:

- Psicológica: es la percepción, atención y motivación de lo que nuestro cerebro necesita para iniciar el cambio en su inteligencia de pensar y sentir, de su personalidad y sus relaciones personales y con la sociedad.

- Intelectual Académica: lo intelectual vincula su significado con los conceptos de estilo cognitivo, estratégico y de aprendizaje. Es la evolución paulatina de lo que se va conociendo, de los métodos y habilidades que se van fortaleciendo, para lograr un nivel de desarrollo intelectual perfeccionado. Así mismo de lo significativo y suficiente que el proceso del sujeto ha sido para marcar nuevas experiencias mediante la continua práctica y participación de las teorías planteadas para el proceso de formación.

En cuanto al fortalecimiento académico intervienen el aprendizaje (proceso de adquisición de conocimientos) obtenido por medio de los fundamentos y métodos de enseñanza (instrucción, reglas y preceptos).

- Física: condición medular en el proceso de formación e integración del individuo. Capacidades, disciplinas y actitudes que favorecen la optimización del cuerpo para su integral transformación.

- Social: como miembro de una sociedad que tiene rasgos propios que lo hacen acreedor a una identidad, el sujeto comparte su cultura e interactúa en ella para conformar una comunidad de convivencia y unificación de ideas, en pro del progreso social de la misma y de su mejoramiento constante.

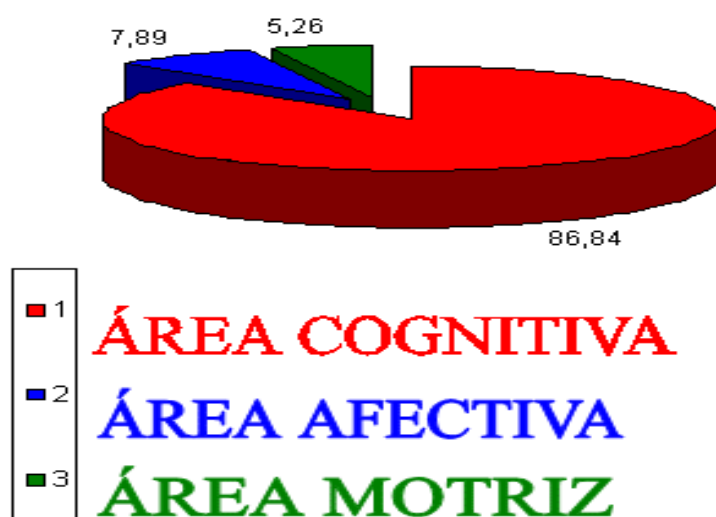
- Formación en Valores: el carácter y personalidad son actitudes y comportamientos de la herencia biológica, su conducta tiene un esencial peso en la cimentación de principios como persona, y en la identidad social que manifieste un sujeto como protagonista de los procesos de cambio sociales, humanos y profesionales.

Es así que el sujeto descubre su identidad, determina su objetividad y se conduce al espacio que hará de él, el agente cambiante de falsos modelos de una sociedad. Será él, el profesional de formación integral que guiará el proceso educativo de identidades sociales para su forjamiento y perfeccionamiento como profesionales en



las diversas formas de pensamiento, actuación y transformación.

La formación integral modifica la identidad, transforma la personalidad y diversifica la sociedad de profesionales capaces de transformaciones.



La formación del profesorado

El proceso de enseñanza aprendizaje en la actualidad está marcado notoriamente por los cambios y grandes innovaciones que se han realizado en la educación básica, pero surge la cuestión ¿Qué pasa en la educación normal? Es necesario reformar ambos niveles de educación para empatar la política y necesidades educativas, es decir, los nuevos retos que existen en la educación básica deben ser el parte agua para dar herramientas a los nuevos para afrontar la realidad de su papel en el aula.

Como lo menciona Luis Hernández Abenza en el libro "Propuestas de formación en el siglo XXI: propuesta ante los cambios económicos, sociales y culturales"; se cuentan con tres modelos de profesores:

- El profesor deseado.
- El profesor realmente conseguido.
- El profesor eficiente y operativo.

El profesor deseado: surge a partir de los perfiles profesionales y depende de la evolución de la sociedad ya que es el pilar de una educación de calidad y debe de responder a las demandas y necesidades de la sociedad; se pretende que este sea una persona culta, eficiente, con conocimiento y dominio de los ámbitos disciplinar, didáctico y profesional. Un ser capaz de utilizar los recursos a su alcance y poder tomar decisiones acertadas sobre el uso de elementos de aprendizaje.

Por otro lado, el modelo de profesor deseado, carece de formación eficaz que cuente con una verdadera adquisición de contenidos y contextualización de éstos, en donde se desenvolverá realmente, así que, el profesor deseado no tiene los elementos suficientes para lograr cubrir las necesidades educativas de la educación básica.

El profesor realmente conseguido: para lograr un trabajo de verdadera eficiencia, es necesario evaluarlo para lograr constatar que el perfil que se está persiguiendo se esté logrando; si el profesor que conseguí formar es

realmente el profesor que deseo formar, y a partir de estos resultados lograr modificar y reestructurarla formación en la educación normal.

El profesor eficiente y operativo: se debe dar solidez, a un nuevo modelo de integración de contenidos de formación, contar con componentes prácticos referentes a centrar el aprendizaje en los alumnos y lograr con esto, una noción sobre el trabajo escolar.

Es consciente de la cultura profesional que a lo largo de su formación adquirirá, ha desarrollado su tacto pedagógico, valora y sabe trabajar en equipo y es conocedor de que el trabajo en las escuelas de educación básica, es un trabajo colegiado, participa activamente en la sociedad partiendo de su principio de participación social.

Es necesario entender la formación de los nuevos profesores como un proceso evolutivo al paso de la sociedad y al contexto real en que se vive.

Un guía, no un transmisor: el docente como agente de cambio en la sociedad

El ex presidente de México Miguel de la Madrid, lo hace bien explícito al afirmar que, "La educación está regida, en el fondo, por la imagen que se tenga del hombre. La nuestra es la de un hombre afirmado en la libertad, dignidad y solidaridad democrática, y persigue un nacionalismo enmarcado en los valores universales." A dicha imagen se le puede llamar maestro, educador, facilitador, coordinador, asesor, participante, entre otras, pero queda algo en claro, la importancia de este sujeto en el proceso educativo, es innegable.

Cuando a mi mente viene la palabra docente, me imagino a una persona ejemplar, que viste de manera formal, que cuelga del hombro un maletín con libros y una computadora; un personaje parado en un salón de clases, con un pizarrón por detrás y al frente, "n" número de estudiantes; una persona con pasión, con entrega y sobre todo con vocación; un personaje capaz de involucrarse en cualesquier problemática, valla de lo económico, de lo familiar, hasta lo social de cada alumno; una persona recta y flexible, crítica y analítica a la vez; manteniendo buena comunicación con los padres de familia, autoridades educativas y con gobiernos ya sea municipales, estatales o federales, con ese poder de gestión capaz de lograr cualquier cosa; con solo una propósito en mente, el educar con la praxis holística basada únicamente en el aprendizaje significativo en pro y para el alumno.

El papel del docente no solo se desempeña dentro del aula, sino en todo lugar al que se valla, debido a que somos figuras públicas y debemos ser un ejemplo para la sociedad; siendo responsables, respetuosos y manteniendo siempre con orgullo el título de ser profesor; teniendo siempre esa capacidad de responder a los cambios vertiginosos que acontecen en nuestra sociedad, manteniéndonos siempre al margen, con innovaciones científicas, y estar en voluntad de los cambios que se proponen, adaptándose y asimilándose a los mismos; es indispensable que se contemple la formación continua para que puedan desempeñar su profesión adaptada a los cambios y situaciones actuales.

Queda claro que el papel del profesor ya no es el mismo que en la escuela tradicional, no importa tanto lo que el maestro es capaz de enseñar, sino lo que el alumno es capaz de aprender. En la actualidad, el docente debe de ser capaz de impulsar al



estudiante en el sendero del saber, de autenticidad en la búsqueda de soluciones a los problemas que lo aquejan y de generar en el alumno el sentido reflexivo ante situaciones que suceden a su alrededor.

El gran educador latinoamericano, Alberto Merani afirma que "Frente a la clase el maestro encarna una actitud y una intención. La actitud está representada por la actividad didáctica y es la manera como el maestro utiliza los medios a su disposición para que los caminos del aprendizaje resulten sendas adecuadas a la idiosincrasia de los alumnos. La intención del maestro está constituida por dos elementos: ideología y espíritu crítico, lo hace enseñando ideología o lo hace con espíritu crítico." En el informe de la UNESCO sobre la educación en el siglo XXI, se identifica la figura del maestro como "el acompañante" del alumno en los procesos de enseñanza aprendizaje. Este término refleja los cambios que se están produciendo en este contexto, en el que el maestro deja el papel de trasmisor y se sitúa en una posición de tutor. No basta cubrir el objetivo de que los niños adquieran conocimientos, sino que es necesario fomentar "la autonomía, la curiosidad, la creatividad y la curiosidad intelectual" que son los complementos necesarios de la adquisición del saber" (Delors, J. 1964:164). Solo si despierta el verdadero interés por conocer cosas nuevas por aprender y por descubrir, podemos estar convencidos de que la labor de acompañantes a la que nos referíamos, está funcionando adecuadamente.

Un docente comprometido con la sociedad es en realidad un agente de cambio, es un sabio para el pueblo, un doctor, un asesor, un licenciado y porque no, hasta un padre para muchos de los individuos. Esto es debido a la importancia que se le hace acreedor al ser figura pública. Dicha figura que se preocupa por culturizar, alfabetizar y despertar en los individuos esa sed de aprender, de luchar por sus ideales y de promover en la humanidad; esos valores universales que hacen que se viva de la mejor manera, como diría Fernando Savater, "saber vivir o el arte de vivir", tratándose como lo que somos, humanos, porque no hay humanidad sin aprendizaje cultural.

Como docentes debemos basarnos en tres de los cuatro principios de moral, que maneja Lichtenberg en Aforismos; el primero es el principio filosófico: que es hacer el bien por el bien mismo, por respeto a la ley; el humano, hacerlo porque tu bienestar lo requiere, por amor propio; y el político, hacerlo porque lo requiere la prosperidad de la sociedad de la que formamos parte. Por amor a la sociedad y por consideración a uno mismo.

Al dominar estos tres principios morales, la educación daría un giro radical, les explico por qué: Cuantas veces no hemos visto en noticieros, periódicos, revistas, libros e internet, la condición en la que se encuentra nuestra sociedad, estamos invadidos del narcotráfico, secuestros, inseguridad, violencia, maltrato, rezago educativo, entre otras. Cuantas veces no hemos escuchado el grito de la gente que solo suplica PAZ; a que se debe esto, ¿Al sistema educativo? ¿A la falta de preparación del docente? ¿A la formación del profesor? ¿A imitaciones de otros sistemas educativos?, la respuesta cada quien la sabe y la encuentra dentro de la falta de valores y cultura humana, y sobre todo a la falta de compromiso de muchos docentes. Ya lo dice Louis Pauwels afirmando que: "Incluso la época de agobio es digna de respeto, pues es obra, no del hombre, sino de la humanidad y, por tanto, de la naturaleza creadora, que puede ser dura, pero jamás absurda. Si es dura la época en que vivimos, tanto más debemos amarla, empaparla de nuestro amor, hasta que logremos desplazar las pesadas masas de materia que ocultan la luz que brilla del otro lado."

El docente es y será pieza importante en la formación de individuos, es por eso que él, es un verdadero agente de



cambio, con una gran encomienda, la cual es: educar a seres HUMANOS; despertar en ellos la autonomía, el sentido crítico y reflexivo, la creatividad y el hambre por conocer, promover dentro de la sociedad los valores universales para la buena convivencia humana, generar en los individuos el sentido autodidacta y ser para las personas, un ejemplo a seguir.

El docente sin duda alguna, es el apoyo incondicional del aprendiz, el guía, el amigo, el confidente, el acompañante en el proceso de enseñanza aprendizaje; fue, es y seguirá siendo la única persona con el poder de cambiar la sociedad.

CONCLUSIÓN

Es verdaderamente un tema de bastante interés para los que se forman como profesionales en el campo de la pedagogía y la enseñanza. Reconocer nuestra identidad como sujetos cambiantes, hace aún más fuerte nuestra personalidad, y por consiguiente facilita el proceso para adquirir una formación de principios, valores, normas, y habilidades propias con las que debe contar un docente. El proceso de formación del sujeto es indispensable para que éste desarrolle su capacidad de análisis ante las diversas modalidades en las cuales lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sitio donde esté establecido.

El sujeto, profesionalmente hablando, debe estar formado de una manera integral (intelectual, psicológica, social, física y de valores), adquiriendo una percepción muy amplia sobre las diversas situaciones que enmarcan su sociedad, buscando las soluciones más sensatas para la resolución de diversas problemáticas.

El sujeto profesional docente debe estar sujetamente expuesto a transformaciones de pensamiento, actuación y proyección. Así mismo, autenticar la integración de la sociedad, participando en el proceso de la formación de nuevos sujetos.

“La misión del ser humano en este mundo recae, en la huella de sus actos y trasciende cuando éstos han sido creadores de nuevos mundos”
Mario Ernesto Hernández Torres.

Bibliografía

- Angulo Villanueva, Rita. *Sujetos e Instituciones. Más allá de la escuela.*
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología. México. Siglo XXI editores.*
- Sarramanona, J. *Fundamentos de la educación. Barcelona (1989) CEAC.*
- Ana Muñoz. *La Autenticidad e Integridad como fortaleza del carácter.*
- Javier J. Maquillón Sánchez. *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuesta ante los cambios económicos, sociales y culturales.*
- María del Carmen Gamino Arroyo y Jesús Valverde Berrocoso. *La formación del maestro en la sociedad actual: consecuencia inmediata y nuevas perspectivas*
- Dr. Ramón Bedolla Solano. *El maestro, su papel en la sociedad y el rol que desempeña en el ámbito educativo.*
- Pullias V. Bearl. *El maestro ideal.*
- Rodolfo Sánchez Tello. *La formación del maestro en una sociedad cambian*

Escuela Normal Superior de Jalisco

El concepto de formación, como otros muchos asociados directamente a la educación, es un centro de debate y de polémica, en donde se congregan tanto perspectivas disciplinarias como diferentes enfoques de la realidad educativa.

La formación invita a situarnos en planos de reflexión filosófica e histórica que permitan desentrañar su sentido originario esa es la finalidad del presente trabajo dividido en dos capítulos. En el primer capítulo se realiza una indagación referente al término de "formación", pasando por las definiciones conceptuales de los teóricos más destacados en el campo de la formación docente. En el segundo capítulo se analiza las concepciones que orientan los procesos de formación ya que estos son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos fundando epistemologías espontáneas, instaladas en la subjetividad docente por vía de sus experiencias vitales, que configuran sus prácticas profesionales y con ellas la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico.

"Bosquejos sobre su terminología"

Aun no hay un consenso global de lo que debe entenderse por *formación del profesorado*, ello por la ambigüedad y diversidad de conceptos que existen en torno a esta. Hablar del tema implica explorar los diferentes conceptos que se han utilizado para referirse a la *formación del profesorado y de adultos*, esta última por ser la etapa de desarrollo en la que se encuentran los profesores.

Antes de proseguir, es importante distinguir entre dos de las perspectivas que permiten ver la *formación del profesorado*, desde ángulos distintos; la *perspectiva sociológica*, donde Tenti (2005: 61) después de un análisis comparativo entre los sistemas educativos de Argentina, Perú, Uruguay y Brasil, afirma que la *formación del profesorado* se mira bajo dos tendencias principales; la primera como el aprecio a la calificación especializada, a través de títulos que expide el sistema educativo formal, considerando que la actividad y trabajo docente es "profesional" sólo si se tienen una formación especializada, reivindicando una especie de monopolio ocupacional en beneficio de los titulados y la segunda, por medio del origen de los sistemas educativos modernos la cual reivindica el conocimiento práctico, son denominados por el autor como los "empíricos", los cuales consideran que la formación se da a través de la experiencia; Y la *perspectiva psicosociológica* de Ferry (1997:51), en la que postula que todo aspecto que involucre la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes se mira procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional. De tal modo que la *formación* bajo esta perspectiva es una dinámica psicológica caracterizada por el proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar el cuerpo.

Asimismo, desde hace algunas décadas existe a nivel mundial una creciente preocupación por reflexionar la práctica y teoría de la *formación de adultos*. Tal preocupación la retoma la UNESCO desde 1979, dando origen a la **Terminología de Educación para Adultos**, por Titmus, Colin y cols. (1979:69,70-74,89,98,110), la cual trata de explicitar algunas de las dimensiones más comunes de la *Educación de Adultos*. Expresando e incluyendo lo siguiente:

-En español y en inglés tienen distinción los términos *Education&Training* – *Educación-Entrenamiento* (Titmus, 1979:69):

Education (educación) es interpretada como aquellas actividades cuya meta es el desarrollo del conocimiento, de los valores morales y la comprensión requerida en todas las actividades de la vida. Su propósito es el de proveer las condiciones esenciales para los jóvenes y los adultos, tendientes a desarrollar la capacidad de comprensión de las tradiciones e ideas que influyen la sociedad en la cual viven; de su propia y de otras culturas y de la interpretación de las leyes de la naturaleza, así como la adquisición de habilidades lingüísticas o de otra índole consideradas como básicas para la comunicación.

Training (entrenamiento) es el desarrollo sistemático de actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas requeridos por un individuo con el objeto de ejecutar en forma adecuada una tarea específica. Existen dos puntos de vista divergentes con respecto a la relación entre ambas palabras.

-La expresión en inglés *Adult education* (educación de adultos) tiene dos significados básicos;

El primero hace referencia al proceso por el cual las personas que han terminado su ciclo inicial de educación continua, inician alguna actividad de carácter secuencial y organizada con la deliberada intención de producir cambios en información, conocimiento, entendimiento o habilidades, apreciación y actitudes.

El segundo, es un proceso por el cual personas que han terminado su ciclo inicial de educación continuada inician actividades de carácter secuencial y organizado solamente con propósitos de carácter no vocacional.

-En francés *éducation et formation* (educación y formación) y *education et training* (educación y entrenamiento) tienen básicamente el mismo significado, mas en el uso corriente no se da la misma distinción que se da entre las dos en el idioma Inglés, de hecho se da con frecuencia que ambas se utilizan de manera intercambiable. En Francia y los países francófonos, para el mismo tipo de actividades, en diferentes lugares y circunstancias, algunas veces se utiliza *éducation des adultes*, otras veces *formation des adultes*, otras veces *formation continue*, y aun *éducation permanente o éducation populaire*, esta incertidumbre en el uso de la terminología no es más que un reflejo de la realidad.

-Expresiones en español que aluden a la *educación de adultos* (en inglés *adulte education*) donde se excluye el término *entrenamiento*:

-*Formación*: Implica la adquisición de conocimiento, actitudes, habilidades y conductas frecuentemente asociadas con el campo profesional, tales como abogados, médicos, educadores, enfermeros, trabajadores sociales, etc.

-*Capacitación*: Implica preparación y entrenamiento en y para el trabajo calificado o técnico; según el vocablo vaya seguido de términos vocacional y técnico respectivamente.

-*Entrenamiento* Preferentemente se usa para indicar entrenamiento militar, entrenamiento deportivo, entrenamiento en oficios no calificados.

-*Adiestramiento* se asocia comúnmente con el entrenamiento de los animales.

-*Andragogy (andragogía)*, neologismo no adoptado aún en el uso común, y es un término relativo que significa el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender, y el estudio de la teoría de la Educación de Adultos sus procesos, y su tecnología. En Español, este término ha sido incipientemente acogido pero con algunas reservas.

-*Educación continua*. Educación que se ofrece o se inicia por aquellas personas que han finalizado el ciclo completo de su educación iniciado durante la niñez.

-*Educación permanente*. Concepto que implica que la educación no es una experiencia que se da de una sola vez ni que está confinada a un ciclo inicial de educación continuada, comenzando en la infancia, sino que constituye

todo un proceso que debiera proseguir a través de la vida. La vida en sí misma es un proceso continuado de aprendizaje. Tal aprendizaje ha de tener un propósito y deberá implicar una continuidad de manera que el individuo hombre y mujer, pueda mantenerse actualizado respecto a las transformaciones económicas, políticas, técnico-científicas y socioculturales que tienen lugar en el mundo moderno.

-*Formación profesional*. Proceso educativo destinado a la preparación del individuo para el ejercicio de una profesión al más alto nivel.

-*Formación profesional continua*. Ciclo educativo diseñado para profesionales, o personal ejecutivo de alto nivel destinados a la puesta al día sobre los nuevos avances en los respectivos campos de especialización. También se ofrecen conocimientos necesarios para la adquisición de nuevas destrezas relevantes. La profesión o las características del lugar de trabajo, facilitando además un mejor conocimiento del contexto social en el que se producen los nuevos conocimientos.

-*Perfeccionamiento*. Proceso educativo destinado a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas; determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos debido a los cambios y avances de la tecnología y las ciencias.

-*Tutor-residente*. Terminología de uso frecuente en los países de habla inglesa que describe un tutor de adultos trabajando a tiempo completo, generalmente en un servicio de extensión, quien es responsable por la promoción, administración y alguna de las actividades de enseñanza en cursos para adultos a nombre de la Institución que lo emplea, en un área geográfica un tanto distante de dicha institución y que generalmente vive en el distrito por el cual es responsable.

-*Tutor de adultos*. Maestro de adultos, especialmente en estudios liberales y alfabetización, donde el proceso de enseñanza se efectúa en pequeños grupos.

-*Educador de adultos*. Aquel que educa u organiza la educación de adultos. Persona dedicada al estudio de la educación de adultos.

Los conceptos citados han influido considerablemente los diferentes abordajes teóricos del tema de interés, a continuación revisaremos algunas formas de concebir la *formación* y más específicamente de la *formación del profesorado*.

Comencemos recordando que para la UNESCO la *formación* es 'competencia profesional' que implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional de tal suerte que la *formación permanente del profesorado*, es un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno, este proceso de formación permanente supone actualización científica, psicopedagógica y cultural (Imbernón, 1994:13,17).

Igualmente, por *perfeccionamiento del profesorado* se entiende aquel proceso educativo dirigido a la revisión y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por las necesidades de actualizar los conocimientos como consecuencias de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias y por *formación continua* todas las actividades que permiten a un individuo desarrollar conocimientos y capacidades a lo largo de su vida y perfeccionarse posteriormente a su educación de base o universitaria.(en Imbernón, 1997:17).

Sin embargo, esta no es la única manera de abordar la *formación*, de hecho también puede ser vista como un 'proyecto de configuración personal' que funja como una "modalidad particular de configuración del hombre en donde el que se forma es el que se decide y participa activamente en el proceso" (Ducoing y Landesmann, 1996), también es vista como un 'articulación entre los niveles educativos' donde se lleva a cabo un proceso que integra y articula la formación inicial y continua, como preparación sistemática para afrontar las realidades básicas de la tarea educativa" (Huberman, 1999).

Flores (2007), en cambio, sitúa la *formación del profesorado* como 'procesos de transferencias' que generan en el profesorado cambios internos que le permiten llevar a cabo transacciones de lo visto en espacios formativos formales a distintos ámbitos, como el educativo o familiar.

También la *formación* es pensada como 'construcción cultural' ya que es vista como una acción particularmente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear y vincularse con la cultura. Se trata de una apropiación histórica que sólo el hombre puede efectuar sobre los productos de su tarea. El hombre conoce a partir de su propia condición humana" (Díaz, Á. & Gadamer en Pacheco, T. & Díaz, Á. 2001:48),

Por su parte, J. Beillerot (1998) contempla la *formación* como un 'Adquisición valorativa-cognitiva-práctica' es más un "aprendizaje de *savoir faire*"²⁸ y una adquisición de técnicas; pero también una adquisición de juicio y de marcos de pensamiento", dentro de la *formación del profesorado* distingue tres campos; el de prácticas orientado hacia valores; construido en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral, y de las representaciones sociales y psíquicas de los actores; preocupado por la profesionalización de quienes desempeñan roles de formador; el de conocimiento, el cual se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación y construye conceptualizaciones teóricas para facilitar la comprensión del complejo campo de prácticas de donde aquellas surgen; y el de investigación, que pretende construir conocimientos y plantear problemas aún no resueltos. (Beillerot, 1998:1-2).

Sin embargo una de las conceptualizaciones más peculiares es la que ofrece Ferry, ya que ve la *formación* como un 'Desarrollo auto poético-reflexivo' (1997:43,53-54), insistiendo en que *formarse* es trabajar sobre uno mismo, adquirir cierta forma, libre e imaginado a través de la reflexión y el perfeccionamiento.

Para Ferry (1997:54) existe una *dinámica*²⁹ de *formación y desarrollo personal*, donde "nadie puede formar a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla" sin embargo, aunque el sujeto se forma por sí mismo y sus medios, siempre lo hará a través de la mediación, ya que los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación.

Pero para que el trabajo sobre la formación de sí mismo sea posible se precisan ciertas condiciones, las cuales son; *lugar*, *tiempo* y de *relación con la realidad*. (Ferry, 1997:55). En este sentido para el autor, pensar la experiencia profesional como el medio único para la *formación* sería más una quimera intelectual que una realidad, puesto que para él para que formarse tenga impacto en la acción, los pensamientos y afecto, es necesario promover una acción reflexiva que lo ayude a tratar de reflejarse y comprenderse.

²⁸Habilidad o destreza para hacer bien cierta cosa (Diccionario María Moliner en www.diclib.com).

²⁹Kaës (citado por Ferry, 1997:54) sitúa las fantasías existentes con respecto a la formación en dos extremos. Una dada por la fantasía de Pigmalión (la del escultor que crea otro a su imagen). Cuando empezamos a criticar esta manera de representar el acto de formación, solemos pasarnos al otro extremo, y los tratamos entonces como otro personaje mítico como el Ave Fénix (el ave que se consume y renace de las cenizas).

Modelos, enfoque y tradiciones de la formación docente

La docencia, identificada como práctica social, se inserta entre educación y sociedad, esto es, entre sujetos mediados por el conocimiento como producción social y el objeto de enseñanza en la formación de formadores es precisamente el conocimiento del oficio del docente.

Se pretende asumir la formación docente y el oficio de formador en relación a los modelos, enfoques, tradiciones, paradigmas de la formación docente, teniendo diversos ejes de análisis, como la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana.

Cada uno de estos conceptos responde a perspectivas diferentes, el *modelo* que en un esfuerzo de abstracción prolongado y sistemático, rescata las características principales del tipo; los *enfoques* que nos remite a una posición teórica, que extrae de las diversas realidades las características esenciales de este fenómeno, las *tradiciones* son formas consensuadas de teoría y prácticas utilizadas en muchos espacios y tiempos, los *paradigmas* usados para caracterizar a las ciencias en sus diferentes corrientes y a la comunidad científica que lo apoya.

Por lo tanto, la posición y la importancia social de la formación del profesorado se definen en parte por los espacios que se han creado para ella a lo largo del tiempo.

Los intentos por cambiar la posición y la importancia social de dicha formación deben incluir los esfuerzos deliberados y concertados para trasladar y volver a configurar los espacios que ocupa: convirtiéndola en algo menos periférico y sujeto a la marginalización, y más relacionada y abierta a la comprensión y a la comunicación. Hargreaves (1999:124)

Diker y Terigi (1997) conciben las siguientes tradiciones de formación docente:

- El enfoque práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio
- Tradición normalizadora-disciplinadora
- Tradición academicista
- El enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o eficientista
- La concepción humanista o personalista
- La concepción hermenéutica reflexiva, de enseñanza reflexiva o del profesor orientado a la indagación

Por otra parte Chehaybar y cols. (1996) consideran que la formación docente va unida siempre a las concepciones y políticas educativas del momento, las cuales se reflejan en las concepciones de la práctica educativa, mismas que a su vez se verán concretadas en los currícula de formación.

- Formación tradicional
- Formación tecnológica
- Formación crítica

Ferry (1991) distingue cuatro enfoques que teóricamente se dan en cuanto a la formación de docentes:

- El funcionalista, que se preocupa por la eficiencia de la escuela en sintonía con la sociedad.
- El científico, que se apoya en la presentación de forma científica de los contenidos para obtención de objetivos.
- El tecnológico, que se supedita al uso de instrumentos que favorezcan la enseñanza.
- El enfoque situacional (que es la propuesta de Ferry), se caracteriza por promover una formación centrada en el enseñante y las experiencias educativas que tiene, dicha experiencia se problematiza y se intenta comprender, explicar para así actuar en consecuencia.

También concibe la existencia de tres modelos para la formación docente en función de la naturaleza de los aprendizajes que se pretenden, y que tienen qué ver con la relación de la teoría y la práctica, estos son:

- El modelo centrado en adquisiciones (de conocimientos teóricos y de la disciplina)
- El modelo centrado en los procesos (donde la práctica es lo importante y el conocimiento se adquiere en ella)
- El modelo centrado en el análisis (la capacidad de observar e investigar situaciones escolares)

Jack Beillerot (citado en Ferry, 1991) opone dos modelos de formación de enseñantes:

- Racionalista, concibe la formación como una adquisición científica de alto nivel, por un lado en las disciplinas que se enseñan y por el otro en psicopedagógica.
- Situacional, pone el énfasis en la relación pedagógica, la comunicación y la institución.

Liston y Zeichner (1993) conciben la formación en dos grandes grupos uno enmarcado por lo histórico y el segundo, desde una perspectiva política-ideológica consideran:

- La tradición académica-conservadora: Donde el profesor es el trasmisor y reproductor del conocimiento, valores y actitudes
- La tradición desarrollista-progresista o de la eficacia social: se considera al profesor desde una perspectiva racional-instrumental, donde se pretende que conozca los principios científicos de la enseñanza para controlar los principios de aprendizaje de sus alumnos
- El reconstruccionista social o radical: Se ve al profesor como un investigador de su práctica educativa.

Pérez Gómez (en Porlán y Rivero, 1998), considera dos perspectivas tomando como criterios para su clasificación los modelos de enseñanza y la imagen del profesor que se pretende lograr, estos modelos son:

- La perspectiva académica, que corresponde con el modelo tradicional de enseñanza, concibiéndose al docente como un especialista en la disciplina.
- La perspectiva técnica, que se entiende como la aplicación rigurosa del conocimiento científico en el área psicopedagógica a la práctica docente.

Imbernón (1997) por su parte distingue tres orientaciones conceptuales de la formación docente:

- La perennialista, que se asocia a la denominada como tradicional
- La racional técnica, basada en el conocimiento científico instrumental
- Orientación basada en la investigación de la práctica

Derivadas de éstas orientaciones Imbernón señala varios modelos de formación permanente del profesorado:

- El orientado individualmente
- El de observación-evaluación
- El de desarrollo y mejora
- El de entrenamiento institucional
- El de investigación y cultura profesional

Para Contreras (1997), los modelos de práctica docente con los cuales se relaciona la formación, son fundamentalmente tres

- El racional técnico, que concibe a la docencia como una actividad que debe ser guiada por el conocimiento científico existente sobre la educación.
- El del profesional reflexivo, que se fundamenta en la idea de que el profesor debe investigar su práctica para comprenderla mejorarla.
- El del profesor como intelectual crítico, que se fundamenta en las concepciones emancipadoras y pretende que el docente se comprometa en su labor de liberación de los hombres

Reflexiones finales

La formación del profesorado es un campo vertiginoso por su heterogeneidad no sólo a nivel terminológico, sino de acción, geográfico, político, intersubjetivo, social y desde luego por sus implicaciones educativas. Quizás por eso no existe en la actualidad consenso sobre qué habremos de entender por esta.

Sin embargo, en algo de lo que se coincide es que se reconoce la necesidad y urgencia de la profesionalización de la formación, sin que aun quede muy claro el camino a seguir, convendría tal vez, despertar y re-descubrir, re-formar el eros de todos los sujetos de la formación, para poder penetrar los puntos medulares de sus representaciones, prácticas, deseos, necesidades y significados; comprender en y para la formación del ser humano, amistar y solidarizar los procesos de formación, los formales e informales, y apuntar al ideal a través de la investigación, la teoría y sobre todo de la articulación de estas con la práctica.

Para esto, se tendría que reconocer el pensamiento y las percepciones que los formadores tienen acerca de su práctica, ¿cómo querer mejorar o modificar algo sin saber su estado actual?, ¿de dónde se partiría?

Referencias bibliográficas

- BEILLEROT, J. (1998). *La formación de formadores*. Argentina: Novedades educativas.
- CHEHAYBAR, y Kuri, Edith *et al.* (1996), *La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas*, México, UNAM-CESU.
- CONTRERAS Domingo, José (1997), *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- DÍAZ, Esther (2003), *El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica*. Rosario, Laborde Editor.
- DICKER, Gabriela y Flavia Terigi (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de rutas*, México, Paidós.
- DUCCING, P. & Landesmann Segal M. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. España: Paidós.
- (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Novedades educativas.
- FLORES, M. (2007). *Transferencias de conocimientos docentes a la práctica profesional*. En AAVV *Procesos formativos en el campo de la educación: una experiencia institucional*. Guadalajara: ISIDM-CIPS-ULSAG-UPN.
- HARGREAVES, A. (1999), Hacia una geografía social de la formación docente. En J. F. Angulo Rasco, A. Pérez Gómez, & J. Barquín Ruíz. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y Práctica*. Madrid: Akai
- HUBERMAN, S. (1999). *Como se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Buenos Aires: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1997). *La formación del profesorado*. España: Paidós.
- LISTON, D.P. y K.M. Zeichner (1993), *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
- PACHECO, T. & Díaz, Á. (2001). *El concepto de formación en la educación universitaria*. México: CESU
- PORLÁN, Rafael y Ana Rivero (1998), *El conocimiento de los profesores, una propuesta formativa en el área de las ciencias*, Sevilla, Díada.
- SAVOIR FAIRE, accesible el 07.03.09 en www.diclib.com
- TENTI, E. (2005). *La condición de docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI.
- TITMUS, Colis y cols. (1979). *Terminología de educación de adultos*. Francia: UNESCO.

Dirección de Posgrado e Investigación Educativa de la SEJ.

Resumen

En la presente investigación se analizó la conceptualización de la formación pedagógica de los docentes, estudiantes de la Maestría en Intervención Socioeducativa, al ingresar y al estar por egresar de la misma, con la intención de observar diferencias significativas sobre la formación inicial, su experiencia, su formación continua, así como también la influencia de los planes y programas de las Licenciaturas formadoras de docentes, las modalidades de actualización y las políticas educativas.

En la investigación se eligió el paradigma cualitativo y al paradigma cuantitativo, para aplicarlo por medio del método mixto. Los hallazgos encontrados son que los alumnos de la maestría, en su concepción se identifica un enfoque tradicionalista y conductista, es decir que no ha habido una transformación o cambio conceptual a fondo en lo pedagógico y en su formación.

Palabras clave:

Concepciones, pedagogía, didáctica, práctica docente, formación docente.

Introducción

Comprender la formación de los docentes desde su fase inicial, de forma continua y profesional, nos brindan información sobre los fundamentos teóricos que poseen los docentes, de sus referentes y concepciones que poseen sobre la educación, que de alguna forma impactan en las prácticas del docente y en el aprovechamiento de los alumnos.

Es necesario conocer y comparar las concepciones que poseen los profesores sobre su formación pedagógica y didáctica, desde que inician sus estudios que poseen conocimientos de la Normal y apreciar las diferencias cuando los alumnos están por terminar sus estudios del nivel de maestría, para identificar la adquisición de concepciones de tipo científico, de teorías pedagógicas y de su aplicación en la práctica docente.

Los docentes que recién ingresan a una maestría en ocasiones carecen de referentes teóricos pedagógicos, es posible que se les confundan los conceptos de pedagogía con los de didáctica, esto se aprecia también en los cursos de actualización cuando los profesores reflejan en sus opiniones las expectativas del curso, el solicitar y conocer nuevas y diferentes estrategias de aprendizaje para aplicarlas con sus alumnos, y no solicitan nuevas formas de aplicar los enfoques pedagógicos.

Por lo que se puede considerar que los significados de sentido común de algunos profesores orientan su práctica docente, se basan en la experiencia, por lo que es importante interpretar y comprender esos significados, que reflejan lo que el docente piensa y hace relacionado con sus fundamentos teóricos pedagógicos.

En esta investigación se comparan las concepciones de los profesores al iniciar un posgrado y al terminar sus estudios, para identificar la adquisición de concepciones de tipo científico y de teorías pedagógicas, para que su aplicación repercuta en la mejora de su práctica docente y en el aprendizaje y el aprovechamiento de sus alumnos.

El trabajo de investigación consiste en identificar el modelo teórico pedagógico y los fundamentos pedagógicos que sustentan la práctica de los profesores y caracterizar los significados que los profesores le otorgan al concepto de pedagogía y didáctica que poseen antes y después de egresar de la Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE) para establecer comparaciones.

Los objetivos

1. Identificar el modelo teórico pedagógico que sustenta la práctica de los profesores de primero de la Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE) y los que están a punto de egresar y establecer comparaciones.
2. Caracterizar los significados que los profesores le otorgan al modelo de pedagogía y didáctica antes y después de egresar de la Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE).
3. Describir y analizar la diferencia entre los fundamentos pedagógicos en que sustentan su práctica docente los profesores de la Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE), antes y después de concluir sus estudios.

Preguntas de investigación

¿Cuál es el modelo teórico pedagógico que sustenta la práctica docente de los profesores de recién ingreso a la Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE)?

¿Cuál es el modelo teórico pedagógico que sustenta la práctica docente de los profesores que han cursado el 80% de créditos de la Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE)?

¿Qué significados le atribuyen los profesores al ingresar a la Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE) al concepto de pedagogía y didáctica?

¿Qué significados le atribuyen los profesores al estar próximos a egresar de la Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE) al concepto de pedagogía y didáctica?

¿Cuál es la diferencia entre los fundamentos teóricos pedagógicos que sustentan las prácticas de los profesores que recién ingresan a la Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE) y los próximos a egresar?

Referentes teóricos

Podemos considerar que la pedagogía se origina de los llamados “fundamentos de la educación”, constituidos por una serie de enunciados provenientes de la psicología, la sociología, la antropología, la economía y la filosofía, que tratan de explicar los hechos de la educación y de la enseñanza desde sus respectivos marcos teóricos (Flórez, 2005: 112).

Desde una nueva perspectiva, la pedagogía entendida como racionalización de los procesos formativos se puede identificar de la siguiente forma:

“El antropológico, relativo al sujeto por educar, el teológico, concerniente a los objetivos de la educación, y el metodológico, relativo a la modalidad educativa, que deben ser considerados desde un doble punto de vista, científico y filosófico; eso significa que el conocimiento del educando reclama las adquisiciones de las ciencias (en particular las humanas y las sociales)” (Abbagnano, 1998:801).

La pedagogía considera la relación interdisciplinaria no solo con la filosofía, sino también con varias ciencias y áreas educativas. Dicho planteamiento epistemológico de la pedagogía, es necesario para el nuevo concepto de educación caracterizado por la complejidad, por lo tanto, la pedagogía se configura como pedagogía individual en referencia a la persona (a su dignidad y edad) y como la pedagogía social en referencia a las formaciones sociales en las que el hombre se realiza (en lo particular, lo familiar y en la escuela). En esta investigación se estudia como objeto de estudio la pedagogía y como parte de su análisis se focalizó en el estudio de los significados en las acciones educativas de los docentes.

La pedagogía por lo tanto, tiene como objeto de estudio a la educación del hombre en la sociedad, en ella concentra su atención, en el estudio de la educación como el proceso en su conjunto, organizado como la actividad de los pedagogos y educandos, de los que enseñan y los que aprenden, estudia los fines, el contenido, los medios y métodos de la actividad educativa y el carácter de los cambios que sufre el hombre en el curso de la educación (Larrosa, 1990).

Por lo que desde un enfoque filosófico, la concepción de “sentido común” sobre la pedagogía se puede considerar como:

“El origen de la filosofía y que es considerado lo que poseen en común las personas humanas, tanto en el ámbito de la situación ontológica (de su ser-en-el-mundo), como en la esfera de los imperativos éticos y de los valores (deber-ser, deber-obrar, deber elegir); y, también, lo que todos “sienten” como verdadero, bueno o justo, aun cuando no lo adviertan formalmente o, si lo advierten, no sean capaces de justificarlo racionalmente, ésta es precisamente la función de la ciencia” (Larrosa, 1990:301).

Por lo que la orientación de la pedagogía no solo debe orientarse por el sentido común, sino que debe tener una orientación teórica pedagógica para su cientificidad.

Metodología

La presente investigación se desarrolló por medio de una metodología mixta, se eligió el paradigma cualitativo y al paradigma cuantitativo, se desarrolló la metodología cualitativa por medio del enfoque interpretativo de la fenomenología para estudiar los sucesos o fenómenos, y también se aplicó el estudio de casos de una institución de posgrado, y la metodología cuantitativa se utilizó para analizar estadísticamente la información.

Por medio de la orientación cualitativa, se aplicaron registros de observación, encuestas con preguntas abiertas y entrevistas, y por medio del enfoque cuantitativo, se diseñó una encuesta con preguntas cerradas para su análisis estadístico, los instrumentos se aplicaron a los sujetos bajo estudio, para identificar la formación docente para fortalecer los referentes teóricos pedagógicos de los profesores a partir de los resultados obtenidos.

Por medio del método cuantitativo para el análisis de la información, se diseñó un cuestionario para los alumnos que estaban por ingresar y egresar de la maestría con la mayoría de preguntas cerradas, por medio del método cualitativo se analizaron las preguntas abiertas, se examinaron los registros de observación y las entrevistas.

Las categorías fueron las siguientes:

1. Formación docente.
2. Formación continua.
3. Práctica docente.
4. Desempeño profesional

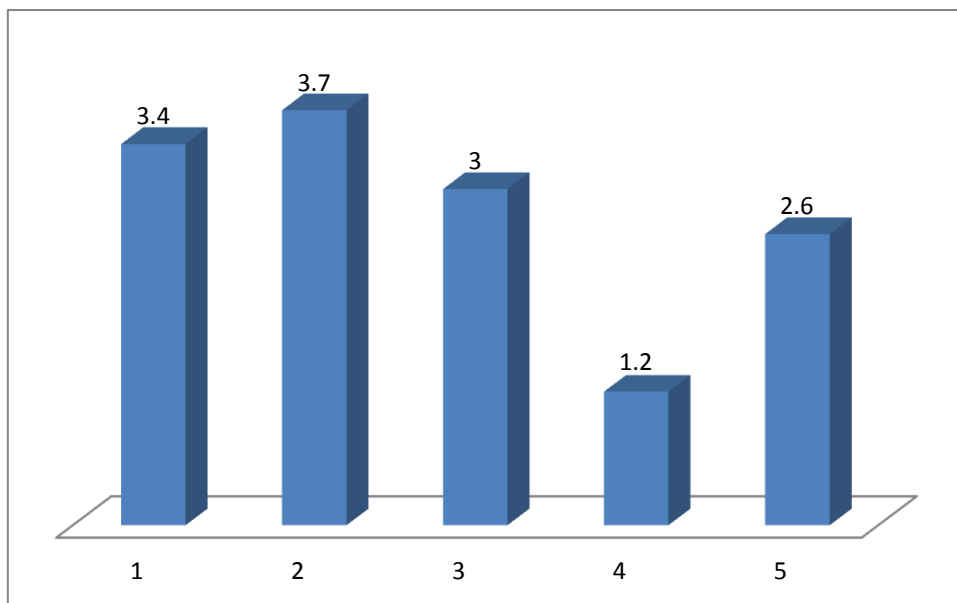
Para identificar la fundamentación pedagógica que posee el alumno se identificó el enfoque pedagógico:

- Pedagogía Tradicional.
- Pedagogía Romántica o Escuela nueva.
- Pedagogía Conductismo.
- Pedagogía Constructivismo-cognitivo.
- Pedagogía Social.

Resultados

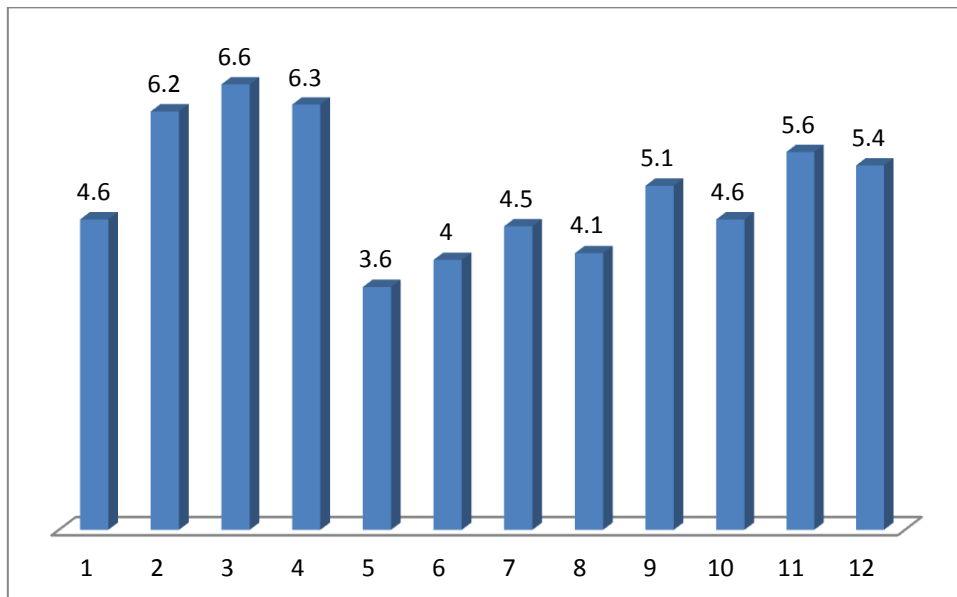
Primer semestre de maestría

Gráfica 1. Teorías pedagógicas que dicen que aplican en su práctica docente los alumnos de Iro., de la maestría en Intervención Socioeducativa.



En la Gráfica 1, se presentan las teorías pedagógicas que aplican en su práctica docente los alumnos de Iro., de la maestría, por lo que se puede apreciar que en el orden de jerarquía en que mencionan su concepción es con el 1.2 la Pedagogía del Constructivismo-Cognitivo, con 2.6 la Pedagogía Social, con 3 la Pedagogía del Conductismo, con 3.4 la Pedagogía Tradicional y con 3.7 la Pedagogía Romántica o Escuela nueva. Lo que significa que predominan teorías pedagógicas actuales y pertinentes.

Gráfica 2. Qué significado le otorgan los alumnos de Iro., de maestría a la pedagogía.

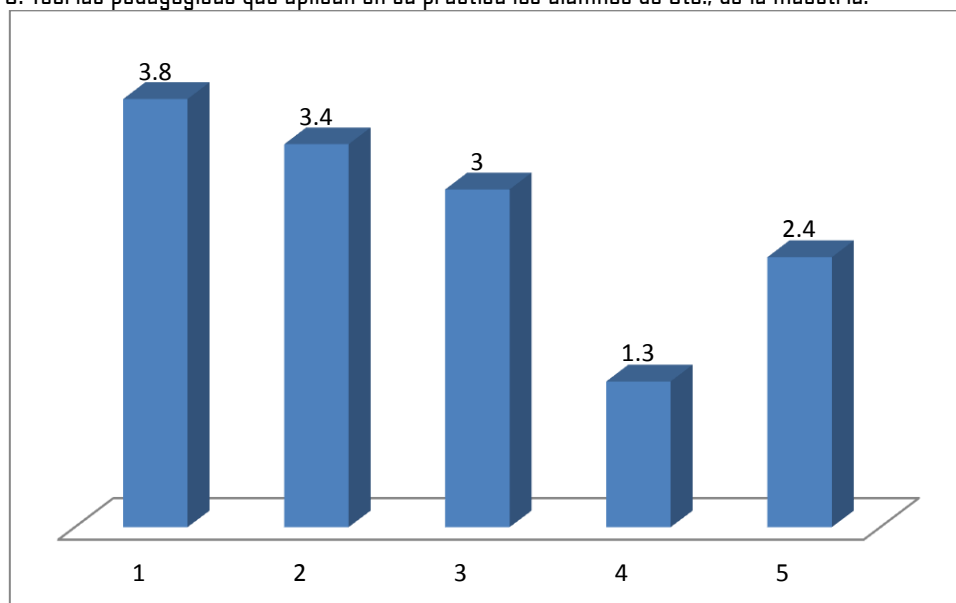


En la Gráfica 2, se puede apreciar que mencionan en orden de mayor importancia con el 3.6 que consideran que es el saber riguroso sobre la enseñanza que se ha venido validado científicamente, con un valor de 4 se piensa que es la explicación de la práctica educativa, con el 4.1 se cree que son las técnicas y herramientas para mejorar el aprendizaje, con 4.5 se considera que son las ciencias de la educación, con 4.6 se supone que son las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el aula, con 4.6 se cree que es el arte de enseñar, con 5.1 se considera que son las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el aula, con 5.4 se piensa que es la práctica de teorías pedagógicas, con 5.6 se considera que es la acción de la docencia, con 6.2 se cree que es el

saber o discurso sobre la educación, con 6.3 se piensa que es la filosofía de la educación y con 6.6 se considera que es la historia de la educación y de la enseñanza.

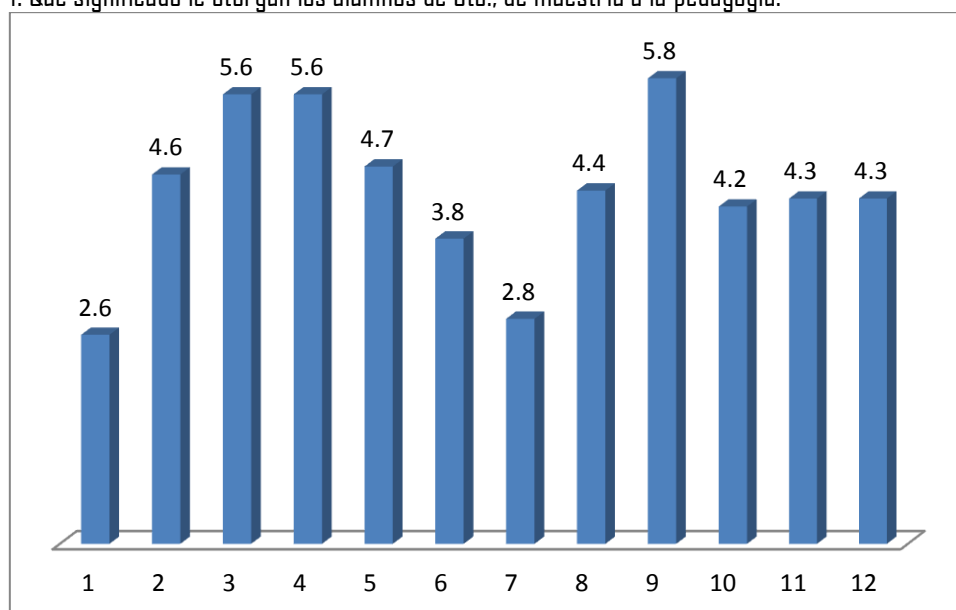
Quinto semestre de Maestría

Gráfica 3. Teorías pedagógicas que aplican en su práctica los alumnos de 5to., de la maestría.



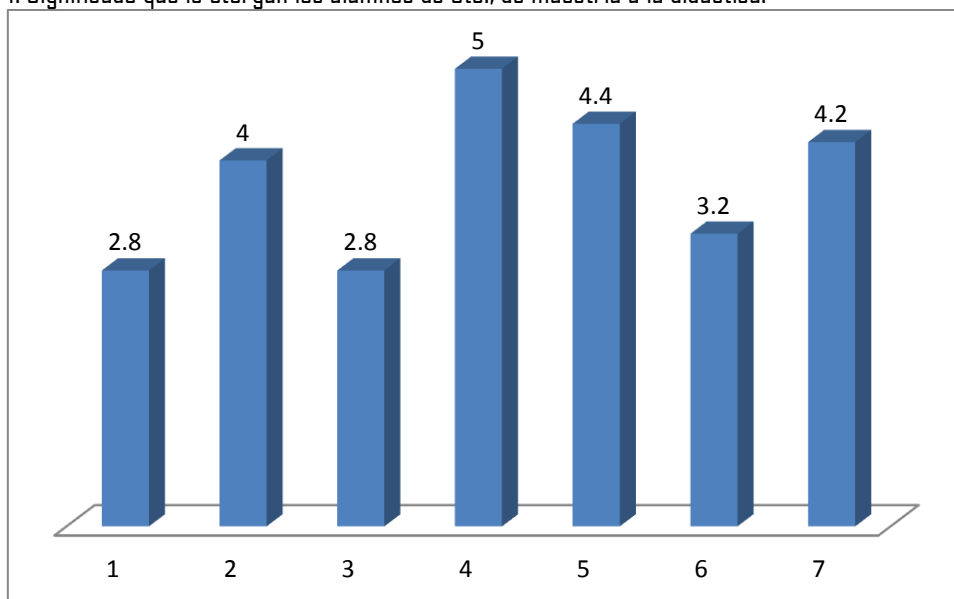
En la Gráfica 3, se presentan las teorías pedagógicas que aplican en su práctica docente los alumnos de 5to., de la maestría, por lo que se puede apreciar que en el orden de jerarquía en que mencionan su concepción con el 1.2 es la Pedagogía del Constructivismo-cognitivo, con el valor 2.4 es la Pedagogía Social, con el valor 3 es la Pedagogía del Conductismo, con el 3.4 es la Pedagogía Romántica o Escuela nueva y con el 3.8 la Pedagogía Tradicional.

Gráfica 4. Qué significado le otorgan los alumnos de 5to., de maestría a la pedagogía.



En la Gráfica 3, sobre el significado que le otorgan los alumnos de 5to., de maestría a la pedagogía, se puede apreciar que con 2.6 se considera que es el arte de enseñar, con 2.8 se cree que son las ciencias de la educación, con 3.8 se piensa que es la explicación de la práctica educativa, con 4.2 se cree que son las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el aula, con 4.3 se considera que es la práctica de teorías pedagógicas y es la acción de la docencia, con 4.4 se cree que son las técnicas y herramientas para mejorar el aprendizaje, con 4.6 consideran que es el saber o discurso sobre la educación, con el 4.7 se cree que es el saber riguroso sobre la enseñanza que se ha venido validado científicamente, con 5.6 se piensa que es la historia de la educación y de la enseñanza y es la filosofía de la educación, y con 5.8 se considera que son las representaciones sintéticas de las teorías.

Gráfica 4. Significado que le otorgan los alumnos de 5to., de maestría a la didáctica.



En la Gráfica 4, sobre el significado que le otorgan los alumnos de 5to., de maestría a la didáctica se muestra que con el valor de 2.8 se considera que son las técnicas y herramientas para mejorar el aprendizaje y que son las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el aula, con 3.2 se cree que son las metodologías de enseñanza, con el valor 4 se considera que es el arte de enseñar, con el 4.2 se piensa que es el capítulo más instrumental de la pedagogía, con el 4.4 se cree que es la práctica de las teorías pedagógicas y con el valor 5 se considera que es la acción de la docencia.

Conclusiones

En los hallazgos encontrados en esta investigación se puede identificar que el modelo teórico pedagógico que dicen poseer los estudiantes de primer semestre de la Maestría en Intervención Socioeducativa, en jerarquía de mayor a menor importancia es la pedagogía del constructivismo –cognitivo, la pedagogía social, la pedagogía del conductismo, la pedagogía tradicional y posteriormente la pedagogía romántica o escuela nueva. Y el enfoque pedagógico que demuestran en su la práctica docente los profesores, es la pedagogía del conductismo, constructivismo –cognitivo, posteriormente la pedagogía romántica o la escuela nueva y finalmente la pedagogía social. Esto significa que no son conscientes de que aplican la pedagogía del Conductismo como primer referente.

En el caso de los estudiantes de quinto semestre de la Maestría en Intervención Socioeducativa, sobre el modelo teórico pedagógico que dicen tener los estudiantes en jerarquía de mayor a menor importancia es la pedagogía del constructivismo –cognitivo, la pedagogía social, la pedagogía del conductismo, la pedagogía tradicional y

posteriormente la pedagogía romántica o escuela nueva. Y el enfoque pedagógico que demuestran en su la práctica docente es la pedagogía del constructivismo –cognitivo, posteriormente la pedagogía romántica o la escuela nueva, la pedagogía social y finalmente la pedagogía del conductismo. Esto significa también que los profesores no dejan de aplicar modelos pedagógicos como el Conductismo y que no son conscientes de que lo siguen aplicando en su práctica docente.

Esto significa que el docente obtiene una formación y actualización que no le ha permitido reflexionar sobre los modelos pedagógicos que posee y que aplica en sus clases y con sus alumnos, por lo que llevar una adecuada formación pedagógica en su formación inicial, continua y profesional mejoraría en gran medida la formación de los docentes, su práctica docente y el desempeño de los alumnos.

Por lo que se pueden apreciar también, que existen coincidencias significativas en el orden de prioridad del enfoque pedagógico, pero existen diferencias significativas sobre la teoría pedagógica que aplican en su práctica docente en el grupo que estaba por egresar de la maestría, a diferencia de los que ingresan a la maestría, que presentan rasgos de la pedagogía del conductismo. Esto significa que los profesores son inconscientes de que no han dejado de aplicar las teorías pedagógicas tradicionales.

Esto significa que aunque la mayoría de los profesores poseen estudios de Licenciatura en educación y normal, toman cursos de actualización, no es suficiente para mejorar su formación, y al estar estudiando un posgrado todavía se aprecian en sus concepciones rasgos de la escuela nueva y del conductismo. Aunque no es el propósito de esta maestría formar en pedagogía y su enfoque es socioeducativo, es importante fortalecer la formación pedagógica de los profesores desde las normales.

Esto también lo puede estar ocasionando la economía de las instituciones, que el docente al no contar con los recursos materiales didácticos necesarios para impartir sus clases en un salón de clases, regresen a aplicar los modelos pedagógicos tradicionalistas o modelos no tan actuales para desarrollar su práctica docente.

Sin duda los docentes que sustentan estudios de normal y licenciatura en educación demuestran una mayor formación o sustento pedagógico que los que no tienen estudios en el área de educación, esto acompañado con la experiencia docente, la vocación, el interés por la educación y la actualización docente, que manifiesta claramente profesores con mejor nivel de formación y de preparación profesional.

En los resultados se puede evidenciar que sin duda la formación que adquiere el profesor en una maestría, permite una mayor reconstrucción conceptual en lo general, de significados y fortalece el enfoque teórico pedagógico y didáctico que posee el alumno, además del enfoque socioeducativo, obtienen una formación pedagógica, conceptual y teórica educativa más sólida, por lo que las políticas educativas deberían orientarse en apoyar, estimular y fomentar más a que los profesores continúen sus estudios de postgrado.

Por lo que es necesario destacar la importancia de fortalecer la formación pedagógica y conceptual de los profesores, para que se incluya en las agendas de los políticos, de las autoridades educativas y no solo sea una preocupación de las autoridades e investigadores, la intención es demostrar cuál es el camino por el que se puede lograr darle mayor prioridad a la educación, que es el futuro de nuestros profesionistas y es el camino para el desarrollo del país.

Referencias

- Flórez Ochoa, Rafael (2005) *Pedagogía del conocimiento*. Editorial MC Graw Hill. Segunda Edición, Bogotá Colombia. P. 1-360.
- Abbagnano, Nicola. (1998) *Diccionario de filosofía*. Actualizado y aumentado por Fornero Giovanni. Fondo de Cultura Económica 1963-1998. México D. F. Pág. 800.

Larrosa, Bondía Jorge. (1990) *El discurso epistemológico en pedagogía. Primera caracterización*. En: Larrosa, B. Jorge. El trabajo en pedagogía. Barcelona PPU. *Capítulo 1. El discurso epistemológico en pedagogía, primera caracterización*. Pág. 302.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NORMALISTA DE LOS ALUMNOS DE CUARTO SEMESTRE
(GENERACIÓN 2011 – 2015). EL CASO DE BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE
JALISCO. ANA JACEL GONZÁLEZ CERVANTES, FELISA ESCOTO MURILLO Y RITO MANUEL OLIVAR DEL
TORO

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco
Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad describir los procesos de construcción de identidad normalista de los estudiantes de cuarto semestre, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENUJ)

La importancia de conocer y comprender los procesos que dan cuenta de la construcción de la identidad de los futuros docentes radica en que es un aspecto íntimamente ligado a los procesos de aprendizaje, de acuerdo con Wenger (2001, pág. 181), el “aprendizaje y el sentido de identidad son inseparables: son aspectos del mismo fenómeno”; en consecuencia, describir la identidad es una estrategia para entender los procesos formativos de los estudiantes normalistas.

Esta investigación da cuenta de cómo los propios estudiantes normalistas definen su identidad por medio de la asociación libre y las redes semánticas naturales, dando como resultado categorías de conceptos significativos desde su propio punto de vista.

Antecedentes

Resulta necesario mencionar que hasta los años sesenta la teoría sociológica había mostrado poco interés en la identidad como problemática, no fue hasta mediados de esta década, que se constituye como objeto de análisis teórico y de investigación científica en el campo sociológico y por ende en el pedagógico.

En torno a la construcción de identidad Se han encontrado investigaciones que la abordan desde diversas perspectivas como la identidad profesional, la identidad como producto de la enseñanza y de la escuela y la identidad docente.

En contextos escolares semejantes, los autores como Hernández (2006) aborda la identidad como proceso sociocultural vinculando lo individual y lo social. Esta investigación estudia la construcción de la identidad de los estudiantes considerando su vida acorde a sus estudios, además muestra una reflexividad e los estudiantes para dar cuenta de sus pensamientos y atestiguar con su propia voz.

Sobre identidad y/o tradición docente Tezanos (2012) hace una comparación realizada por veinte años en Europa, Estados Unidos y África del sur sobre el significado del concepto de identidad profesional, confirmando y constatando que una situación similar se daba en los estudios realizados en Chile.

En la investigación se establece que los maestros de escuela básica durante el ejercicio de su práctica profesional adquieren una identidad diferente a la de los profesores de enseñanza media.

Domingo y Barrero (2012) mencionan los resultados de una investigación donde se pone de manifiesto la crisis de la identidad en tiempos de cambio con la finalidad de realizar acciones estratégicas para reconstruirla y lograr así cambios culturales en las instituciones educativas.

Con respecto al tema de la identidad que construyen los estudiantes normalistas en los ámbitos de la vida cotidiana escolar, específicamente en el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco no se han encontrado referencias.

Descripción de la situación problemática

El estudiante ha venido construyendo su identidad normalista a través de los grados, desde su ingreso a la institución, enriqueciéndola a través de experiencias, percepciones y reflexiones conjuntas, que lo caracterizan como miembro de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ).

Haciendo una breve descripción desde la perspectiva empírica, de lo que ocurre dentro de la ByCENJ; las actividades culturales, sociales y deportivas, que los estudiantes desarrollan en el interior de la institución se han visto disminuidas. Por mencionar un ejemplo, la subdirección académica convocó a la comunidad normalista para dar a conocer los resultados del examen CENEVAL, al finalizar la exposición se ofreció un desayuno para celebrar los logros, y motivar la integración entre alumnos de todos los semestres, sin embargo, fue visible que los grados superiores decidieron retirarse y no participar, siendo solo los grupos de primer ingreso y un grupo de tercer semestre quienes se quedaron.

Por lo anteriormente descrito, cabe el supuesto que la interacción de los estudiantes se limita únicamente a la convivencia dentro del grupo al que pertenecen, y durante el tiempo de actividades académicas, mermando la relación sujeto-grupo (otros sujetos) que son los mediadores del proceso de construcción de significados que fortalecen la identidad como estudiante.

Análisis de la situación problemática

Partimos de la consideración, que gran parte de la identidad que construyen los alumnos dentro del macro contexto escolar de la ByCENJ la cual denominamos comunidad normalista, cuya participación no sólo se refiere a estar expuesto a relaciones con diferentes personas, experiencias, vivencias, con el objetivo de adquirir conocimientos formales y sociales durante el tiempo que se es estudiante, y culminar este período bajo la perspectiva del perfil de egreso profesional, sino a participar de manera activa en las prácticas de la comunidad social y en construir de esta manera identidades con relación a estas.

Wenger (2001) define la postura antes mencionada como comunidad de práctica, determinándola como: Conjunto de individuos que comparten una cultura y prácticas definidas, cuya interacción es dimensional, es decir, cada miembro tiene diferente forma de participación pero una misma empresa.

Así mismo plantea tres dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad:

1. Compromiso mutuo: la afiliación de los participantes es definida por su compromiso, dando así, la cohesión necesaria para funcionar aunque existan diferencias y similitudes entre sus miembros, logrando un lugar único para cada uno y adquirir una identidad propia en base a estas interrelaciones.

2. Empresa Conjunta: Las comunidades de práctica tienen como objetivo producir su propia práctica manteniéndola unida como comunidad dando origen a relaciones de responsabilidad mutua entre los participantes; y por último,

3. Repertorio Compartido: la actuación conjunta encaminada a la consecución de una empresa crea recursos para negociar significado, estos elementos que incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica. Con base en el concepto y las dimensiones del autor tiene sentido llamar a la comunidad de práctica como comunidad normalista.

Pregunta de investigación

Considerando el planteamiento anterior nos permite cuestionar el hecho de ¿cómo construye la identidad normalista el alumno de cuarto semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco?

Formulación provisional del problema.

Para los estudiantes, el tema de cómo se construye, se piensa y se vive la propia identidad, es algo tan evidente como la propia existencia; de lo que no hace falta un conocimiento especial, ya que argumentan que es lo que nos distingue de otros, como seres únicos. Sin embargo hablar de identidad es también hablar de lo que se genera con la pertenencia a un grupo que comparte valores y características comunes.

En este proceso, en el que se ve involucrada toda la comunidad escolar normalista, resulta trascendente el hecho de hacer partícipes a cada uno de los sujetos mediante esta investigación, que se acerca a la intimidad de la construcción de la identidad normalista de los alumnos, y a la comprensión en un sentido integral como lo es la identidad misma.

El vínculo del alumno con su entorno escolar, el sitio que ocupa como parte del mismo, la consciencia de sí mismo, de su identidad, lo define como alumno normalista. Es aquí donde se refleja él mismo con los otros y los otros con él, que se inicia la construcción de su identidad, como un movimiento continuo, enriqueciéndose y retroalimentándose constantemente. Mediante este proceso de socialización, el alumno organiza y aporta las correcciones necesarias para que su identidad sea lo más equilibrada posible con el grupo al que pertenece.

Justificación

En los últimos años, en el contexto de la formación docente, el tema de la identidad se ha convertido en objeto de especial interés, esencialmente porque el devenir histórico del país, está sometido a incesantes cambios que inciden de manera contundente en la forma de percibirla, y que Giménez (2005) “parecen haber contribuido más bien a reforzar su pertinencia y operacionalidad como instrumento de análisis teórico y empírico”.

Wenger, (2001), da cuenta del concepto de identidad y de su estrecha relación con la comunidad de práctica, explica que la participación del estudiante al interior de esta comunidad es de suma importancia, pues dentro del contexto se va construyendo la identidad, plantea que la identidad se define dentro de esta participación y lo que ella implica.

A lo largo de nuestra experiencia en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, hemos percibido que las expresiones y muestras de identidad construidas por estudiantes normalistas, durante el proceso de formación, se han visto afectadas en los actuales momentos.

El desarrollo de este trabajo nos permite un acercamiento a los cuestionamientos que nos planteamos entorno al ¿cómo se conforma la identidad normalista en los alumnos durante su estancia en la escuela normal?

Cabe hacer notar, que el estudiante normalista tiene, en gran medida, forjada su construcción de la realidad, desde su paso por diversas instituciones, considerando una de ellas, la familia, y posteriormente modificada por las experiencias de la educación formal, además de las escuelas en las que ha practicado a lo largo de su permanencia en la escuela normal. Por esa razón se defiende que esa construcción de la realidad escolar, la ética y más en concreto la identidad normalista tiene una relevancia especial.

Wenger (2001) menciona que la identidad está relacionada con aspectos esenciales de la teoría social del aprendizaje, por lo que son inseparables en las cuestiones relacionadas con la práctica, la comunidad y el significado.

Por lo que no solo sugiere la necesidad de contar con mayores elementos para la toma de decisiones, que permitan evaluar el impacto del plan de estudios, las diversas asignaturas, así como la participación de los docentes en la construcción de la identidad normalista para atender y propiciar esta construcción, sino considerar y reforzar la imagen que el alumno tiene de sí mismo como parte a la institución formadora de docentes.

Sin embargo la endeble pertenencia a la comunidad normalista que implica compartir tanto rasgos, características, actitudes, opiniones, informaciones, creencias, propios que los distinguen, hacen propicia la ocasión para que la identidad con la profesión docente tienda a reinstalarse en el imaginario de los sujetos que hoy se forman como docentes, que se encuentran mediatizados por un discurso identitario oficial que reta continuamente a situarse en el plano del debate, la confrontación y la innovación.

Objetivos

Por lo tanto esta investigación tiene la finalidad de documentar la construcción de la identidad normalista, mediante los siguientes objetivos

- Identificar desde la naturaleza misma del alumno de cuarto semestre, la construcción de la identidad, el caso de la ByCENJ.
- Describir la construcción de la identidad normalista de los alumnos del cuarto semestre, el caso de la ByCENJ.

Contenido

Esta investigación retoma aspectos de la psicología social; y dentro de esta, la perspectiva del interaccionismo simbólico orientada con un paradigma interpretativo, dado que el objeto de estudio principalmente parte de supuestos empíricos, debido a que es éste el que mejor puede guiar esta investigación para la descripción del objeto de estudio que se pretende abordar.

Este paradigma interpretativo permitirá que la investigación se centre en la descripción de los procesos de construcción de la identidad normalista, desde la propia representación significativa del objeto de estudio y su misma subjetividad.

En este tema de estudio la recolección de los datos es el medio a través del cual se relaciona a los investigadores con los sujetos que permitirán obtener la información necesaria para lograr el objetivo de la investigación.

Para este acercamiento, el método de estudio de casos aporta las bases idóneas para seleccionar el sujeto de estudio dentro de un escenario real, ya que es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa.

Autores como Neiman & Quaranta: (2006), hacen referencia del estudio de casos como: "el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad"; en virtud a esta definición, se precisa que el objeto de estudio, es el caso de los alumnos de la ByCENJ.

Como instrumentos que auxilian al método de estudio de caso en la recolección de los datos de los participantes en la investigación, se ha optado por dos técnicas, que en este caso serán complementarias.

En un primer momento se realiza la aplicación de la técnica proveniente de la asociación libre, a la cual Abric (citado por Rodríguez y Gracia, 2007), hace referencia dentro del marco de las representaciones sociales a las cuales define como: "Las representaciones sociales permiten a un grupo a definirse con relación otro y estimarse positiva o negativamente respecto a él, por lo que la escuela socializa al alumno y el alumno se identifica con su escuela, así mismo, el alumno se diferencia y actúa sobre su contexto escolar".

Esta técnica de asociación libre consiste en expresar sin discriminación todos los pensamientos que vienen a la mente, ya sea a partir de un elemento dado (palabra, número, imagen de un sueño, representación cualquiera, etc.) de forma espontánea.

Esta técnica tiene por objetivo que el individuo que la desarrolla se considere en libertad de expresar sus ideas sin sentirse controlado o guiado a contestar algo determinado, los resultados de dicha técnica se analizaron mediante la frecuencia y el peso semántico, lo cual se verá plasmado en una red semántica natural construida por los investigadores, con los listados de palabras resultantes de la aplicación de esta técnica.

Se hace necesario hablar entonces de la concepción desde donde se están abordando las redes semánticas, específicamente en este trabajo como una técnica de análisis para la asociación libre realizada en la recogida de datos, la técnica de redes semánticas naturales es una propuesta de Figueroa, González y Solís, (Valdez Medina,) y cuyo mecanismo se fundamenta en la asociación. Su propósito es acercarse al estudio del significado de forma "natural", es decir, directamente a los individuos, explicando la organización de la información que el sujeto expresa.

En nuestro país, esta técnica se ha considerado en investigaciones relacionadas con problemas de representaciones sociales y educativas, en el ámbito de la psicología; el significado ha sido uno de los fenómenos cognitivos que se han estudiado ya que esta aproximación teórica funge la función de mediador entre el objeto y las conductas.

La información se representa por medio de redes de conceptos, también llamados nodos, los cuales se relacionan entre sí y es en esta interacción de información donde se produce el significado propio de cada concepto.

Para este trabajo, el significado es el elemento primordial ya que es él, el que nos aportará la aproximación representativa y demostrativa que reflejará el comportamiento de los alumnos normalistas con respecto a la construcción de la identidad normalista.

Dado que la información expresada por los alumnos, permitirá conocer la organización y jerarquización semántica natural de las redes de conocimiento de los estudiantes, ésta se verá reflejada en un esquema donde

los nodos, que representan conceptos, se ven unidos por medio de ligas que representan las relaciones entre los mismos.

A partir de las redes semánticas naturales y apoyados en los nodos del esquema, se organizaran las categorías para estructurar preguntas para una entrevista semiestructurada, que se aplicará como última fase, para clarificar y ampliar el concepto de identidad en la recolección de información.

Conclusiones

Después de hacer un análisis de los resultados del uso de la asociación libre que se aplicó a los alumnos de cuarto semestre y una vez que se construye la red semántica formando categorías que en un futuro, serán las que guíen las entrevistas, se puede observar que los alumnos centran la construcción del concepto de identidad alrededor de los valores.

Una revisión general de esta red para obtener las categorías los autores del trabajo pudieron observar que dichos valores son "ideales", dado que son valores que los propios alumnos están reconociendo esperan adquirir durante el transcurso de su formación.

Existen otras categorías que se lograron construir con las palabras resultantes del ejercicio de asociación libre, donde surgen categorías que los autores de la investigación agruparon de acuerdo a la naturaleza de la misma palabra encontrada.

Por mencionar algunos ejemplos, se pueden encontrar categorías como contextual, individual, símbolos, valoral entre otras, donde se puede observar la importancia que los alumnos dan a los valores, sin embargo, también habrá que hacer mención que en este proceso de investigación, la entrevistada entregara más información para poder lograr un entendimiento más profundo de la concepción de la identidad de los alumnos de cuarto semestre, además dejara de ser una interpretación hecha por los autores de este trabajo.

Referencias

- Giménez, Gilberto. (2005) Teoría y análisis de la cultura. Ed. CONACULTA. México.
- Valdez Medina, J. Las Redes Semánticas Naturales. Usos y aplicaciones en psicología social. Facultad de Ciencias de la Conducta. México
- Wenger, E. (2001) Comunidades de Práctica, aprendizaje, significado e identidad. Ed. Paidós, México.
- Hernández González, J. Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. RMIE (Revista Mexicana de Investigación Educativa), Abril-Junio 2006. Vol. II Núm., 29. Pp. 459-481
- De Tezanos Bennecourt, A. ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. Revista Perspectiva Educativa, Vol. 51, Num., 1. Pp. 1-28. España. Enero 2012.
- Domingo Segovia, J. y Barrero Fernández, B. Reconstrucción de la Identidad profesional del Profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. Revista Perspectiva Educativa, Vol. 51, Num., 2. Pp. 88-115. España. Mayo 2012.

ENSJ

La preparación de educadores profesionales con habilidades del siglo XXI debe de ser una prioridad de las escuelas normales y las instituciones formadoras de docentes. Es de gran relevancia que los profesores en formación tengan una visión moderna, innovadora y congruente con las exigencias propias del tiempo que se vive. Esto no sólo tendrá impacto en ellos sino que poseerá un efecto multiplicador al integrarse como profesionales en el sistema educativo nacional con sus estudiantes.

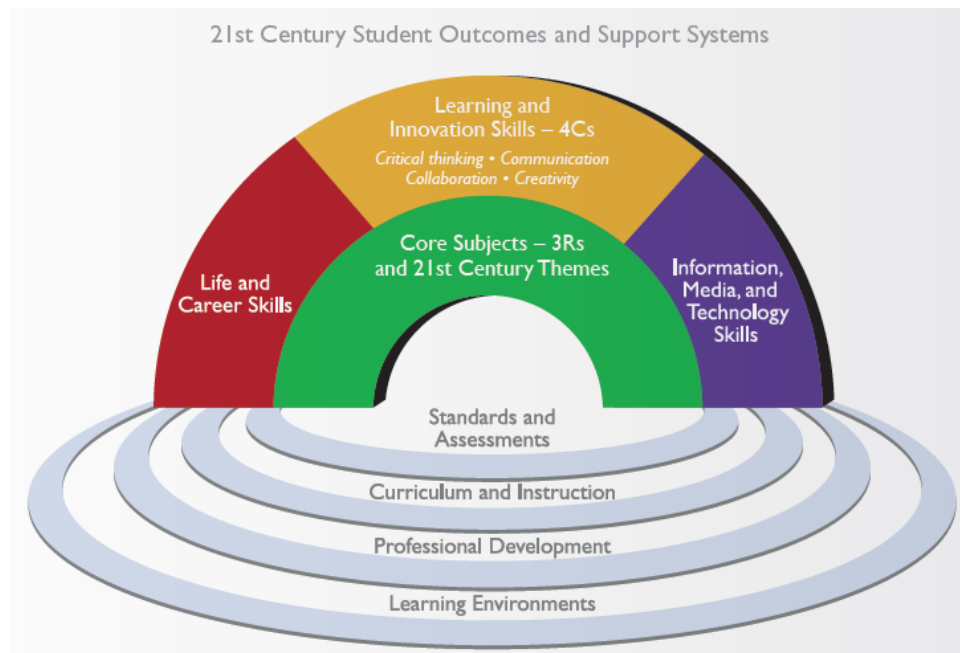
El mundo ha cambiado pero no lo ha hecho así la escuela. La escuela sigue teniendo en su gran mayoría las características del siglo XIX y XX. Sin embargo los alumnos han cambiado. Desde esta perspectiva tenemos una escuela del siglo antepasado con educandos y necesidades sociales del siglo XXI, muchas de ellas apremiantes.

En el contexto actual hay un debate intenso sobre cuáles son las habilidades necesarias para ser exitoso en el siglo XXI y han surgido muchas teorías. La OCDE, Banco Mundial y diferentes instancias han publicado estudios y han ido apareciendo iniciativas que pretenden dar claridad sobre el tema. Dos de ellas son la "Asociación para las habilidades del siglo XXI" (*Partnership for 21st century skills*) y el "Proyecto de Evaluación y Enseñanza de las Habilidades del siglo XXI" (*Assessment and teaching of 21st century skills*). Sin embargo a pesar de tener diferencias mínimas, coinciden en la inquietud por dotar a los educandos de una instrucción congruente con las transformaciones y desafíos que vive el planeta.

La primer pregunta que deriva de todo esto es si en realidad la educación actual en México y en especial la formación de docentes responde a las necesidades del período que vivimos. Para tener mayor claridad tomo a continuación uno de los enfoques más reconocidos en el mundo y con mayor consenso que es el de la "Asociación para las habilidades del siglo XXI" o "*Partnership for 21st century skills*".

¿Cuál es la visión de la "Asociación para las habilidades del siglo XXI?

Este enfoque representa una perspectiva holista o integral de la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI. Describe los resultados o "*outcomes*" que tendrían que obtener los estudiantes de la educación y los sistemas de apoyo que pueden apuntalar su formación como una especie de andamiaje. La imagen que se muestra a continuación representa un gráfico de lo descrito:

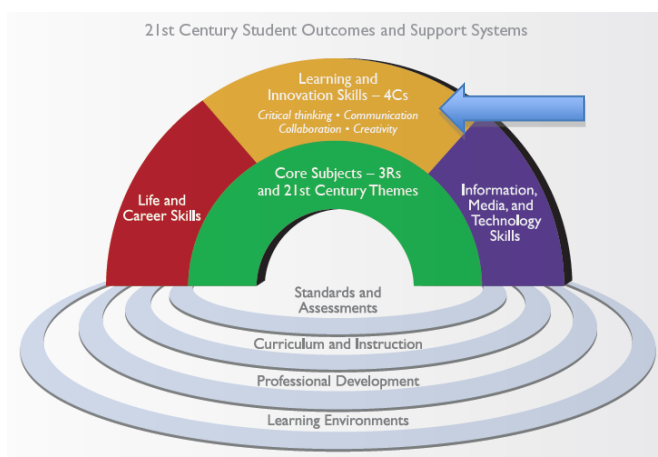
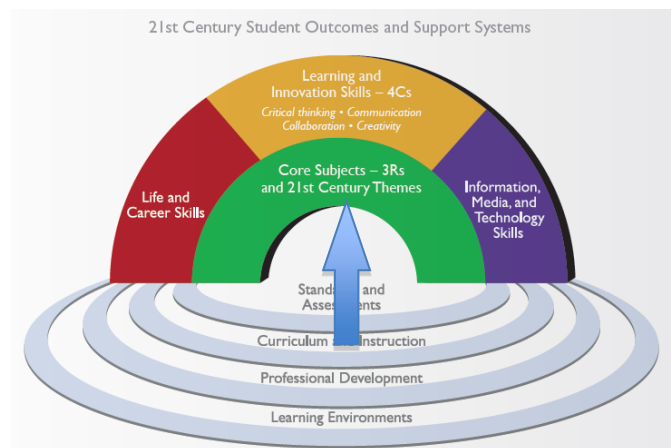


Este marco es una referencia de las habilidades reconocidas como las de mayor importancia para tener éxito profesional y personal dentro del siglo XXI. Esto no quiere decir que queden fuera las habilidades básicas sino que también son integradas como la base de toda educación.

La primera parte son los temas o asignaturas esenciales “*Core Subjects*” para ser exitoso, esto encierra las materias básicas que son el inglés, los idiomas, el arte, las matemáticas, economía, ciencias, geografía, historia, gobierno y civismo; pero además de esto, las escuelas del siglo XXI deberán de promover el estudio de temas primordiales como:

- Conciencia global
- Alfabetización ciudadana
- Educación para la salud
- Alfabetización económica
- Educación ambiental

Estas materias se ven como los temas que pueden impactar de manera positiva la calidad de vida de los individuos y la sociedad en su conjunto. Son temas que se erigen como cardinales y constituyen en sí mismos los desafíos más substanciales que enfrenta un ciudadano moderno. El mundo requiere conciencia ambiental, personas que cuiden de su salud y sepan manejar su economía, individuos conscientes de los fenómenos globales, informados y que sepan conducirse como pobladores responsables en convivencia armónica con su hábitat y las personas que los rodean.

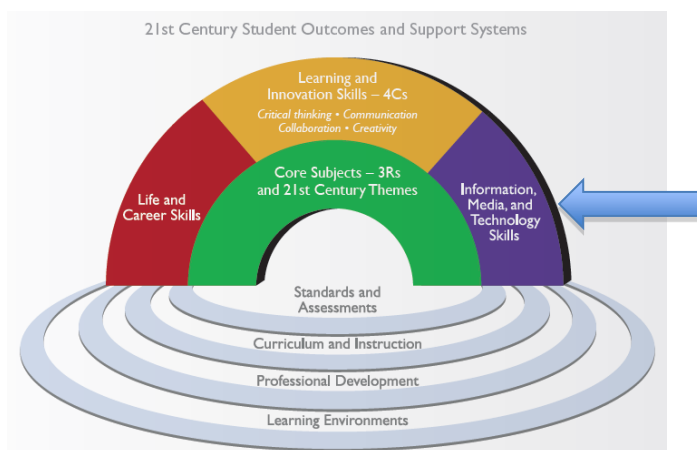


La siguiente parte dentro de los resultados o “*outcomes*” son las habilidades para el aprendizaje y la innovación o “*Learning and innovation skills*” que son reconocidas como las destrezas que despliega un individuo para poder

lidar y aprender permanentemente de situaciones de vida y profesionales complejas.

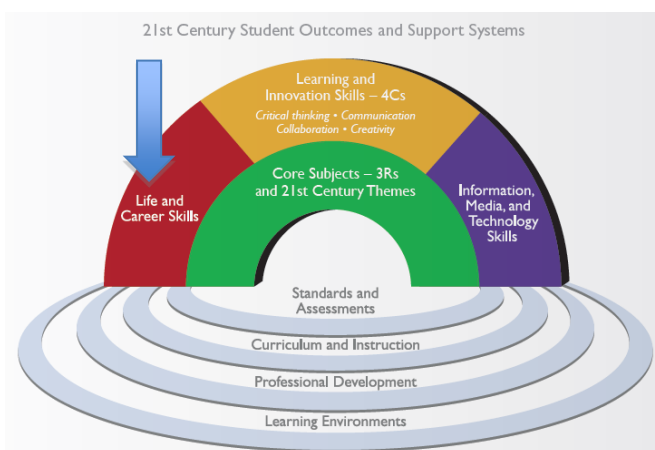
En circunstancias complejas, un individuo del siglo XXI, tiene que contar con la capacidad para, con creatividad, pensamiento crítico, buena comunicación y colaboración (4Cs), lidiar con escenarios problemáticos en contextos heterogéneos. Las 4Cs, son apreciadas como las competencias que le permiten al sujeto aprender e innovar en el mundo actual.

Otro de los resultados que se esperan son las habilidades para el manejo de la información los medios y las tecnología o *"Information, media and technology skills"*. Las características que tiene el contexto existente como lo son: acceso a una cuantiosa información, cambios rápidos en la tecnología, la posibilidad de colaborar con individuos a una escala sin precedentes, permiten conjeturar que los ciudadanos del siglo XXI tendrán que desplegar un rango amplio de habilidades relacionadas con la información, los medios y la tecnología.

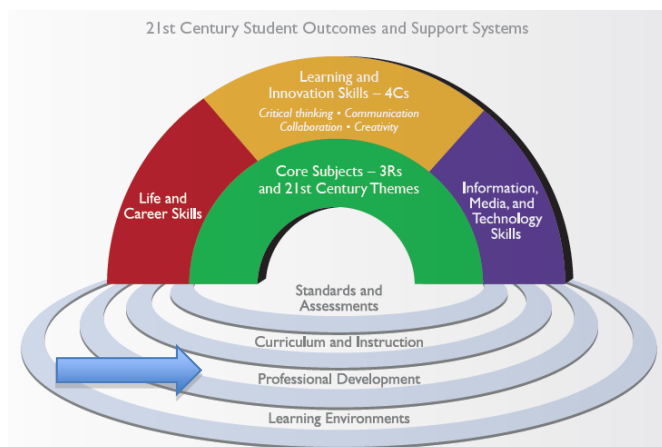


En este terreno creo que es significativo mencionar que no sólo se trata de que las personas sepan utilizar las TIC sino que con ellas puedan crear cosas novedosas y discernir lo que es útil y lo que no. Además de esto todo esto requiere de habilidades de autogestión, muy detalladas y finas. Ahora el mundo ya no es de quien cuenta con el conocimiento e información sino de quien, con ese conocimiento y con herramientas modernas, puede crear y hacer la diferencia en su ámbito de acción, proponiendo soluciones, innovando y dando valor.

El subsecuente *"outcome"* es el de las habilidades profesionales y para la vida o *"Life and career skills"*. Las circunstancias actuales requieren más que conocimiento como lo dije anteriormente. Para vivir en la complejidad de la existencia actual los ciudadanos de este siglo batallan con entornos más complicados de vida y trabajo; es por eso que se requiere extender sus destrezas profesionales para que estas les permitan desarrollar sus capacidades al máximo.



Sujetos que sepan ajustarse al cambio serán los que en su mayoría podrán tener éxito, y esto es debido a las exigencias reinantes. La flexibilidad para adaptarse será un aspecto que los empleadores busquen en los prospectos para las vacantes. Pero considero que no sólo desde una perspectiva empleadora sino que también desde la iniciativa y la inventiva propia la adaptabilidad y la flexibilidad son básicas para poder emprender proyectos de todo tipo.



Para todo lo anterior hay algo que se conoce dentro de esta visión como los sistemas de apoyo del siglo XXI o *"Support systems"*. Estos sistemas de soporte son los métodos considerados como ineludibles para que los estudiantes tengan el manejo y el desarrollo de dichas habilidades y son: los estándares del siglo XXI, la evaluación de las habilidades del siglo XXI, la enseñanza y el currículo del siglo XXI, el desarrollo profesional del siglo XXI y los ambientes de aprendizaje del siglo XXI.

Reflexión en la formación de formadores

A partir de esta pequeña introducción de la visión de este enfoque aspiro a dejar algunas reflexiones en torno a la formación de educadores y es que, sin dejar de lado el currículo establecido en los planes y programas y el perfil de egreso considerado como elemental, creo que tenemos que desarrollar en ellos a través de su paso por las escuelas normales estas competencias para coexistir en esta era de la información y la comunicación y ponerlos a la par con cualquier otra carrera.

El futuro ha rebasado a la educación, en su gran mayoría no la considero vigente y actualizada. Los alumnos requieren respuestas y habilidades que ya no hay en el 99% de aulas del sistema educativo tradicional, ellos tienen acceso a las respuestas en una gama amplia de esferas. Es en ese contexto es donde trabajarán los profesores en preparación que se encuentran estudiando en las escuela formadoras de docentes. Un entramado que les requerirá no sólo dominar su asignatura y la metodología de ésta, sino les exigirá innovación y adaptación al tenor de las habilidades del siglo XXI donde más que respuestas se necesita guía y alternativas.

A mis alumnos les he planteado dos interrogantes que supongo muy importantes: ¿Cómo es un maestro del siglo XXI? y ¿Cómo te podrían ayudar la Escuela Normal Superior de Jalisco y tus maestros para que te convirtieras en ese profesor? Todo esto ha sido con la inquietud de este ensayo, y sin querer, por el momento, que esto sea un estudio que muestre resultados significativos estadísticamente; he encontrado muchas respuestas interesantes.

De estas preguntas han surgido diversas reflexiones, ya que muchos de ellos concuerdan con la perspectiva que inicialmente presenté. Los profesores en formación tienen claro lo que el mundo contemporáneo y sus futuros alumnos les demandarán. Son actitudes y habilidades que engloban la necesidad de una educación innovadora y creativa, la importancia de la motivación, la sensibilidad y la presencia del amor, la pasión y la flexibilidad para confrontar todos los desafíos.

La formación de formadores tendrá que darse en esos términos o estaremos condenando a que la educación siga contando una sola visión del mundo cuando eso ya no es válido. La reformulación de la vocación se hace más necesaria que nunca. Esto, además de permitir que los alumnos puedan de alcanzar mejores resultados será para ofrecerles una oportunidad de ser exitosos dentro de este siglo.

Los adjetivos que más sobresalen a la hora de preguntar por las características coinciden en gran medida con los enfoques que surgen en torno a las habilidades del siglo XXI y lo resumo en la siguiente definición del educador del siglo XXI:

Un educador del siglo XXI es alguien que está al pendiente de las necesidades de los alumnos y es sensible al contexto moderno de cambio. Tiene una vocación clara, disfruta de su actividad, cuenta con la capacidad para inspirar, motivar y dar amor a sus estudiantes. En el plano de las tecnologías es un usuario exitoso con habilidad para utilizarlas a su favor en contextos educativos. Es un profesional creativo, alegre, dinámico, abierto al cambio, es flexible y se adapta a cualquier escenario. Conoce y domina su materia, utiliza una o varias metodologías que complementan el proceso de sus estudiantes y promueven el desarrollo de habilidades de orden superior. Suscita la colaboración y la buena comunicación. Es un líder que produce conocimiento y reflexión en torno a la educación del siglo XXI y sus características. Se encuentra en permanente búsqueda de respuestas innovadoras a problemas comunes, educa en y para la libertad y la paz con calidad y empatía.

Ahora tendría que venir la introspección de qué parte como docentes nos falta desarrollar, pero más allá de eso, como formadores de docentes, cómo hacemos en la escuela normal para que los estudiantes desarrollen a su paso por nuestra institución todo lo anteriormente descrito y potencialicen así sus talentos.

Los normalistas son muy claros y precisos y al conocer cómo es un profesor del siglo XXI, saben también qué es lo que necesitan que su escuela normal les proporcione.

En el plano del plan de estudios hay una necesidad primordial y urgente de renovar o morir. Los contenidos que en su mayoría se siguen revisando fueron pensados para otro tiempo y quizá pudieron funcionar en gran medida, pero no para hoy. Se necesita dotar al docente de una instrucción profunda de las TIC y su aplicación, además de por lo menos una segunda lengua, en este caso, el Inglés. Finalmente es muy urgente mostrar a los alumnos lo que de enseñanza se hace en el mundo, de qué enfoques se está hablando, cuáles son los debates que se tienen a nivel internacional y que metodologías se implementan en toda la orbe. Se tiene que incitar a su vez, a que ellos produzcan conocimiento y lo sepan organizar.

En el escenario de sus maestros catedráticos, que fungen como prototipos, necesitan eso, modelos que puedan adaptar a su ser docente. *"No hay nada que eduque más que el ejemplo"*, eso demanda, ejemplo y guías que les muestren e inspiren a siempre ir más allá, profesores empáticos que revelen aptitudes y actitudes que se esperan de ellos en la escuela. Que eduquen en la libertad para explorar, crear y descubrir.

Si bien muchos de los catedráticos lo hacen es necesario que se les haga saber cada objetivo de nuestras acciones. La fundamentación teórica les dará claridad sobre lo que se hace en el aula. Están ávidos de clases, técnicas, modelos y metodologías innovadoras que puedan aplicar en el aula, de clases modelo que sean referencia. En la medida que llevemos todo eso a los profesores en formación y que les hagamos reflexionar y les demos el reto de crear conocimiento será en la medida que ellos puedan formar su propio docente del siglo XXI.

Fomentar su autonomía y la colaboración con sus semejantes evitará la balcanización de la profesión docente como una profesión que quedo como la escuela: en otro tiempo. El currículo necesita reformarse e incluir los cambios y las nuevas herramientas pero también los profesores podemos llevar esa realidad a nuestra aula.

Con respecto a la institución y a sus instancias lo que más pedirán de forma persistente serán las necesidades materiales. La educación del siglo XXI requiere de capacitación avanzada en tecnología pero para eso se requieren tener los instrumentos y el equipamiento necesario. Una educación de gran calidad si bien no se dará automáticamente con los aparatos tecnológicos, si creo que sin estos nos apartamos del mundo existente. Sobre todo si queremos acercar la realidad al salón de clases y si aspiramos a ayudar a promover el uso crítico de la información y la tecnología.

Tenemos que consensar, maestros en formación, catedráticos, autoridades de la normal un perfil del profesor y de la educación del siglo XXI como parte del plan institucional para el cual trabajemos todos. Los maestros en formación están dispuestos a experimentar y lo más importante a reflexionar en torno a sus prácticas y su formación desde una visión de la educación innovadora y creativa si se les plantea. Instrumentar una serie de acciones para encaminarnos a ser una institución formadora de formadores del siglo XXI es una cuestión fundamental para seguir.

Las escuelas normales en su conjunto deben trazarse el desafío de insertarse asertivamente y ponerse a la par con instituciones que se consideran como grandes instituciones de este siglo. Inspirar a los docentes en formación es una característica con que deberán contar. Tienen que producir conocimiento y un debate interno real para fuera y para adentro con temas del siglo XXI que sea significativo, en una era de cambios y de desafíos donde sólo los que puedan hacer la diferencia serán los que tenga un éxito genuino.

Bibliografía

- The partnership for 21st century skills (2009). Framework for 21st century learning. En *Partnership for 21st century skills*. Consultado el 16 de Noviembre de 2013. Disponible en <http://www.p21.org>
- The partnership for 21st century skills (2009). P21 Framework definitions. En *Partnership for 21st century skills*. Consultado el 17 de Noviembre de 2013. Disponible en <http://www.p21.org>
- The partnership for 21st century skill. Learning for the 21st century. En *Partnership for 21st century skills*. Consultado el 18 de Noviembre de 2013. Disponible en <http://www.p21.org>
- Assessment and teaching of the 21st century skills (2013). 21st century skills. En *Assessment and teaching of the 21st century skills*. Consultado el 14 de Noviembre de 2013. Disponible en <http://atc21s.org>
- OECD (2010). Working paper 21st Century Skills and competences for New Millennium learners in OECD countries. En *Instituto Nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado*. Consultado el 18 de Noviembre de 2013. Disponible en <http://www.ite.educacion.es>

Universidad de Guadalajara.

Lo que presentaremos en esta ponencia se inscribe dentro del ámbito de la formación docente de adultos y se centra en los sujetos que son historiadores, los cuales después de egresados de la carrera de la licenciatura en Historia, se encuentran realizando actividades docentes en una escuela de educación básica o en una universidad. Se trata de comunicar la experiencia formativa entre el historiador egresado de la Universidad de Guadalajara (UdG) y la experiencia que se tiene con los procesos formativos relacionados con el binomio docencia-investigación en historia. Como profesional de la docencia me he formado en un escenario distinto de los que políticamente la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene designado para la formación docente, las escuelas normales. Soy egresado de la Universidad de Guadalajara, de la Licenciatura en Historia con especialidad en docencia de la historia, y es en esta línea formativa donde tengo la interacción pedagógica y de asesoría en investigación con la Dra. Julia Adriana Juárez Rodríguez.

Lo que nos convoca a ambos autores para dialogar con ustedes, está representado por una serie de inquietudes, observaciones y situaciones problemáticas visualizadas, identificadas, sistematizadas y analizadas en el transcurso de la acción de asesoría cuando la Dra. Juárez fungió como mi directora de tesis de grado. A los dos nos preocupó y nos sigue preocupando problemas educativos importantes que identificamos respecto a la enseñanza de la historia en el nivel de educación básica. La fuente principal que detonó las ideas surgieron justamente de una investigación que la Dra. Juárez realizó en el año 2007 y culminó en el año 2010. A la Dra. Juárez le preocupaba y se ocupaba sobre este tema y a mí me preocupaba comprender la forma como se venía gestando los cambios curriculares en el nivel educativo de secundaria, ese fue nuestro punto de partida. La intención es compartir la valía que considero tienen otras instituciones en la formación de los futuros maestros de nuestro país y nuestras posibilidades en la mejora de la enseñanza de la Historia, todo esto desarrollado en el marco contextual de la educación básica. Por consiguiente hemos optado por organizar en tres apartados esta ponencia para mostrar aspectos que consideramos relevantes mostrar en este evento, a decir: la formación de los maestros; la línea formativa de la docencia de la historia; y de cara a los programas de Historia en la educación básica y los exámenes nacionales para carrera magisterial.

I. La formación de los maestros

México, como sabemos, es un país en el que la cultura no es negocio, y la Historia, además de pasión, es cultura. Desde los primeros tiempos en que se empezó a generar historiadores en la Universidad de Guadalajara, por allá de la década de los años 50's del siglo pasado, siempre, la primera opción para desempeñarse profesionalmente fue en el campo laboral de la docencia: la investigación no ofrece trabajo continuo y bien remunerado (aunque esto último, desafortunadamente para todos nosotros, tampoco pase con los profesores), y la organización y conservación de acervos documentales y archivos está reservada a los burócratas mal portados, ya que se tiene la idea errónea de que estos espacios están destinados al castigo de los funcionarios que manifiestan cierta incompetencia en otras áreas, lo que bloquea los espacios a los profesionales de estas lides.

La licenciatura en Historia es un programa académico enfocado a formar profesionales, principalmente en estas tres áreas que acabo de mencionar: docencia, organización y conservación documental e investigación. Aunque actualmente existen otras especialidades, estas tres actividades son las que primordialmente desempeña el historiador formado en la Universidad de Guadalajara.

Debemos tener en cuenta que las escuelas normales son ese gran semillero de docentes a nivel nacional, pero es importante saber que las universidades cada vez se están posicionando con mayor número de elementos, y más ahora que las instancias pertinentes, empiezan a abrir los espacios para que los egresados de las universidades públicas y privadas tomen lugar en la educación básica: en el curso de formación continua que ofreció el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en mayo, junio y julio del año en curso, tuve la experiencia de que me invitaran para ser uno de los asesores de dichos cursos. Ahí, me percaté de que existen licenciados en derecho hasta ingenieros, pasando por psicólogos y sociólogos interesados en encontrar un hueco en el sistema educativo nacional. Es importante y necesario reconocer el papel que las universidades están tomando desde sus trincheras para la formación de docentes. Algunas de ellas, como de la que yo soy egresado, tienen especialidad en formar docentes de determinadas disciplinas científicas.

2. La línea formativa de la docencia de la Historia en la Universidad de Guadalajara En mi caso particular, no resultó complicado elegir la especialidad que buscaba al llegar al último tramo de la carrera: desde que estaba en la secundaria, sabía que quería ser docente, y sobre todo, docente de Historia, ya que en ese nivel educativo me enfrenté con experiencias que marcaron de manera negativa mi percepción de tal asignatura. Quería hacer atractiva no solo esa disciplina, sino la función misma de la enseñanza, al entenderla como un diálogo franco, abierto, que se fundamentara en la confianza recíproca, el respeto y la humildad entre el docente y el alumno.

En la licenciatura, tuve la fortuna de tomar asignaturas como Psicología Educativa, Fundamentos Teóricos de la Educación, Historia de la Educación en México, Metodología del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, Planeación Educativa y Técnicas del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, sumadas a las que, bajo el cobijo del tronco común, fortalecieron mis conocimientos, pero sobre todo, mi gusto por la Historia. De estas asignaturas, puedo abonar, sin temor a equivocarme, que dejaron más dudas que certezas en mi persona, las cuales dependió de mí exterminar si en realidad quería dedicarme a este noble oficio. Sin embargo, las que representaron un avance en mi manera de concebir la docencia de la Historia, fueron Historia de la Educación en México y Planeación Educativa, las cuales me brindaron elementos cognitivos que representaron una ventaja al momento de desempeñarme profesionalmente, ya que la primera asignatura que impartí en mi carrera, se llamaba Profesionalización Docente y Escuela Pública, y trataba sobre la historia de la educación en México en la segunda mitad del siglo XX; Planeación Educativa fue un gozo cognitivo al brindarme elementos para concebir la contextualización de la que es objeto el espectro educativo en estos tiempos y para brindarme elementos para el trabajo colegiado en las instituciones.

Las universidades cada vez toman más en serio la formación docente de sus egresados: tan es así, que los principales asesores de las carreras son egresados mismos de los programas educativos respectivos. En las ingenierías, tenemos ingenieros enseñando; en las carreras económico-administrativas, son cada vez más los profesionales que incursionan en las aulas para transmitir lo que saben. Claro, siempre se auxilian en posgrados en ciencias de la educación, cuando no existe la formación previa en enseñanza. En la misma Universidad Pedagógica Nacional, donde tengo la fortuna de laborar desde hace 5 años, se hace hincapié de que espacios áulicos tales como la tutoría y las mismas sesiones de clase, serán experiencias formativas para su próximo desempeño profesional.

3. De cara a los planes y programas de estudio de Historia en la educación básica y los exámenes nacionales para el programa de Carrera Magisterial

En este punto, vamos a abordar lo que es la interpretación las fuentes principales que se utilizaron para analizar la enseñanza de la Historia en la escuela primaria. Es un hecho que para poder hablar de educación, y tener la oportunidad de ejercer una crítica constructiva, hay que estar involucrado en ese contexto. Aunado a lo

anterior, y siendo el autor egresado de una universidad pública, el compromiso es doble: hay que ser objetivos sin dejarse llevar por inclinación ideológica y/o política alguna.

Es importante destacar que la educación en México ha sido impuesta de una manera piramidal, es decir, las altas esferas de la educación tienen poco contacto con las bases, situación que conlleva a un total desconocimiento del estado o situación en que se encuentra dicho rubro.

Los profesores tienen problemas en la enseñanza de las asignaturas debido a que las evaluaciones a las que son sometidos tienen un nivel bastante grande de irrealdad, es decir, que son hechas sin que precisamente estén basadas en su labor docente.

Esto viene a relucir en las evaluaciones realizadas a través del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros en Servicio (PRONAP) las cuales de manera fehaciente nos muestran que en materia de Estrategias de enseñanza de la Historia, manejo de tiempo y espacio históricos, uso de materiales de apoyo, conocimientos históricos y diseño de actividades para la mencionada asignatura, entre otros, son problemas pedagógicos que es necesario combatir a la brevedad posible.

De ahí que, la situación problemática anterior seguirá provocando en los alumnos desinterés en esta ciencia, por parte no sólo del alumnado de educación básica, sino que también de la educación media superior y superior, con las consecuencias éticas, patrióticas y culturales que ello implica.

La Secretaría de Educación Pública, apoyándose en la Subsecretaría de Educación Básica³⁰, contempla los siguientes contenidos básicos para aprender y enseñar historia en mencionado nivel (véase tabla):

De acuerdo con esta imagen, el PRONAP plantea estas habilidades de los profesores como las idóneas para desarrollar su trabajo enfocado a la asignatura de Historia. La suma de todas las habilidades da un total de 52 de ellas.

Los resultados de los exámenes nacionales que realizan los profesores de básica demuestran que estos sujetos, presentan problemas con 24 habilidades. Pero, no todas presentan los mismos niveles de dificultad. Es por ello que los niveles de dificultad se clasifican en: alta, media y baja. Dentro de estas, se observan los siguientes contenidos como problemáticos³¹:

Con dificultad ALTA:

Dentro del contenido de "Estrategias de enseñanza", están los elementos que facilitan la comprensión de conceptos sociales.

Dentro del contenido "Tiempo y Espacio Históricos", está el manejo de la simultaneidad en procesos y hechos históricos.

Con dificultad MEDIA:

Dentro del contenido de "Estrategias de enseñanza", se observan problemas con los conocimientos previos, con las actividades para desarrollar nociones temporales, con las preguntas problematizadoras y con el uso adecuado de los materiales de apoyo.

Dentro del contenido de "El enfoque de enseñanza en Historia", hay problemas al buscar las diferencias entre una historia formativa y una historia exclusivamente memorística.

³⁰ Juárez Rodríguez, Julia Adriana; Material analizado y de investigación de una década. Contenidos Básicos: Aprender y enseñar historia en la educación básica; Subsecretaría de Educación Básica; Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio; Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio; Documento Numero BM04.

³¹ Vamos a ir especificando el problema y más adelante la solución que se propone.

Dentro del contenido de "Características del enfoque para la enseñanza en Historia" están los elementos que integran la historia total o global.

Dentro del contenido de "La Evaluación" se encontraron problemáticas encaminadas a descubrir los elementos para la planeación de una clase de historia.

Dentro del contenido de "Organización de contenidos en primaria y secundaria" hay problemas en el ámbito espacial que abordan los programas de historia.

Dentro del contenido de "Los contenidos disciplinarios" se encuentran las características de periodos o procesos históricos que se abordan en la educación básica.

Dentro del contenido de "Recursos para la enseñanza y el aprendizaje" están las actividades para desarrollar nociones temporales.

Dentro del contenido de "Hechos y procesos en Historia" hay dos: la multicausalidad en hechos y procesos históricos, así como la cronología de los periodos, hechos y procesos principales.

Con dificultad BAJA:

Dentro del contenido de "El enfoque de enseñanza en Historia", está la relación entre historia y otras asignaturas.

Dentro del contenido de "Características del enfoque para la enseñanza en Historia" hay problemas con los rasgos de historia que plantea el enfoque.

Dentro del contenido de "La Evaluación" se encuentran los propósitos y finalidades de la evaluación en historia.

Dentro del contenido de "Hechos y procesos en Historia", se observa que son 4 los contenidos que causan problemas: la relación entre pasado-presente, los hechos y procesos históricos en los libros de texto, la relación pasado-presente en hechos y procesos, así como la relación entre el medio geográfico y la sociedad.

Dentro del contenido de "Características de la construcción del conocimiento histórico" hay dificultades en interpretación y descripción.

Dentro del contenido de "Concepción de la enseñanza y del aprendizaje en Historia" se encuentra cierta dificultad en lo que respecta al papel del maestro.

Dentro del contenido de "Propósitos de la enseñanza en Historia" está la importancia de la historia para fortalecer el sentido de identidad.

Análisis de los contenidos problemáticos

A continuación se irán analizando cada uno de los contenidos problemáticos: es conveniente retomarlos por orden de dificultad.

ALTA

a) Elementos que facilitan la comprensión de conceptos sociales: En este punto, el problema radica en que los profesores disponen de un bagaje cultural y un lenguaje bastante restringido respecto a los contenidos históricos³², y ello les limita la capacidad explicativa que puedan tener para con los alumnos. Sin embargo, existe el convencimiento que para millones de niños, el profesor es el único que trata temas históricos en su contexto inmediato. La opción sería adentrar a los maestros en las teorías sociales para que estas les ofrecieran nociones de cómo explicar cada uno de los conceptos que aun en niveles educativos superiores son un tanto difíciles de explicar.

b) Manejo de la simultaneidad en procesos y hechos históricos: En este punto, primero es conveniente saber la diferencia entre un hecho histórico y un proceso histórico (véase tabla 6):

³² Siendo honestos y tomándolo como una crítica constructiva, esto ayudaría mucho a mejorar el nivel educativo promedio no solo en México, sino en gran parte de Latinoamérica. Este proyecto se basa en críticas y propuestas a la manera de impartir las clases y sobre todo, las de Historia.

Tabla 1. Diferencias entre hecho histórico y proceso histórico.

Hecho Histórico	Acontecimiento que trae relevancia para una sociedad, pueblo, cultura o nación. Por ejemplo, la Revolución Francesa, la Revolución Mexicana, la Revolución Cubana, las Guerras Mundiales, la Guerra de Vietnam, la caída del muro de Berlín, la Guerra del Golfo Pérsico, etc.
Proceso Histórico	Conjunto de hechos históricos que marcan un derrotero en cierto margen de tiempo. Por ejemplo, el Proceso Colonial en el Nuevo Mundo, la Guerra Fría, la Edad Media, el Renacimiento, el Absolutismo, la hegemonía del Capitalismo y el Neoliberalismo, etc.

El profesor debe comprender que la Historia es una ciencia que analiza una especie de espiral, que sus hechos y procesos tienden a repetirse, solo que con otros nombres, otros espacios y otros tiempos.

MEDIA

- c)** Los conocimientos previos: Para combatir la dificultad que acarrea este punto, es necesario que el trabajo que se hace desde las escuelas normales se vea modificado, es decir, que en las mismas haya gente que cumpla con el perfil PRONAP para impartir las clases de Historia, y con ello, lograr que el entusiasmo por estudiar la historia se transmita desde esas instancias. Al haber entusiasmo, habrá interés y habrá disposición de los profesores para aprender Historia por gusto, lo que conlleva mejores resultados.
- d)** Las actividades para desarrollar nociones temporales: En este punto, es conveniente explicar al profesor que para poder explicar el paso del tiempo en el devenir histórico de la humanidad, es conveniente saber utilizar las herramientas concernientes a ello, tal es el caso de líneas del tiempo auxiliadas con imágenes, diseñar actividades que sean atractivas y que involucren al profesor, y posteriormente al alumno a retener dichos conocimientos.
- e)** Las preguntas problematizadoras: Esta es una estrategia pedagógica basada en la metodología creada por Majmútov en la década de los 60's y 70's en la antigua U.R.S.S. llamada "Aprendizaje Basado en Problemas"³³, que se basa en plantear preguntas que sirvan a los estudiantes para practicar su interdisciplinariedad, fomentar su capacidad de investigación, entre otras capacidades, para lograr un ambiente de creación en el aula.
- f)** El uso adecuado de los materiales de apoyo: En la actualidad, existen muchos materiales que hacen las clases de Historia (y Ciencias Sociales, en general) más fáciles de llevar; esta el apoyo audiovisual, el apoyo de materiales específicamente hechos para niños y jóvenes, estos sin contar los libros de texto que son hechos específicamente para cada uno de los niveles.
- g)** Las diferencias entre una historia formativa y una historia exclusivamente memorística: La historia formativa, como su nombre lo indica, es aquella que va proveyendo de herramientas, tanto pedagógicas como cognoscitivas, para que los contenidos de esta ciencia social sean manejados de una manera más provechosa:

³³ Ortiz, A. (2009); Pedagogía Problemática: metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP); edición electrónica <http://www.monografias.com/trabajos28/pedagogia-problematica/pedagogia-problematica.shtml>

la Historia formativa se ve agraciada por el uso de la epistemología, genera conocimiento, crítica y discusión; por otro lado, la Historia memorística genera pasividad, conformismo, el uso de la capacidad mental como un archivo para cuestiones que no merece la pena estar repasando. El modelo de la historia memorística podría afirmarse que es el gran culpable de que contenidos históricos sean manejados, de manera errónea, por largos periodos de tiempo, por personas ajenas al ejercicio profesional de la historiografía y de la educación.

No obstante, la memoria es un elemento que forma parte de la inteligencia humana, y como tal, se debe promover. Colateralmente, la memoria y el recuerdo histórico se han convertido en la fuente principal del método de la historia oral, entonces, valdría la pena precisar eso que para muchos pedagogos ha sido total y exagerado el uso de la historia memorística.

h) Los elementos que integran la historia total o global: Esta nueva historia, esta historia global o total, debe manejarse en base a conceptos dignos de ella: basada en competencias que formen de una mejor manera al alumno, y para ello, se debe apoyar en las que nos marca el programa: por poner un ejemplo, para sexto grado, el programa 2009 establece tres competencias como principales: la comprensión del tiempo y espacio histórico, el manejo de la información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia³⁴, lo cual indica que los alumnos deben dejar la educación primaria teniendo presente como se usa la Historia, para qué sirve la Historia, y la interdisciplinariedad de la Historia (como mínimo).

i) Los elementos para la planeación de una clase de historia: Las sesiones donde se maneja la asignatura de Historia deben dejar de ser esos seminarios huecos cuyo objetivo es simplemente un monólogo por parte del profesor: ahora, se debe buscar involucrar, generar discusión, generar crítica enfocada al momento social que se trata en clase. La historia debe dejar de ser una ciencia de muertos, ahora debe considerarse “para ser más vivos”.

j) El ámbito espacial que abordan los programas de historia: Este debe ser considerado en función del desarrollo cognitivo del alumno, ya que si a un profesor del nivel primaria le resulta difícil manejar tiempos históricos, a un alumno de 4º grado le resultará complicado incluso visualizarlos; he aquí un momento en el cual resultan de gran utilidad las líneas del tiempo auxiliadas de imágenes, no líneas huecas, vacías de conocimiento pero llenas de texto que resulta veneno pedagógico para los alumnos.

k) Las características de periodos o procesos históricos que se abordan en la educación básica: Estos deben de ser diseñados, como en el punto anterior, en base a la zona de desarrollo próximo del alumno. Deben ser entrelazados para que el alumno pueda ir desarrollando la competencia del curso satisfactoriamente, y no solamente memorizar: deben de ir construyendo un aprendizaje que les llame, que les resulte significativo, tanto alumnos como profesores. Si no hay vínculo, no habrá involucramiento.

l) Las actividades para desarrollar nociones temporales: El recurso válido y por excelencia es la línea del tiempo, pero esta debe resultar significativa para el aprendiz al involucrarlo en aquellos aspectos que se están tratando. Una línea del tiempo gris, sin imágenes, solamente con texto y números resulta cansada y tediosa para trabajarla. En cambio, se pueden diseñar líneas del tiempo interactivas que nos muestren ilustraciones, fotografías y hasta video de lo que se esté tratando para que el alumno pueda construir un marco referencial de lo que está tratando de comprender.

m) La multicausalidad en hechos y procesos históricos: Se debe concebir la multicausalidad como el eje sobre el cual se fundamentan los procesos históricos, ya no se pueden visualizar procesos con hechos aislados, o únicos: la represión, el manejo incorrecto de la política gubernamental, las inhumanas condiciones laborales y el nulo reparto agrario, aislados, no habrían desencadenado en la revolución mexicana. Como éste hay millares de ejemplos, en todos los espacios y en todos los tiempos.

n) La cronología de los periodos, hechos y procesos principales: Este ámbito de dificultad se considera conveniente tratarlo –hipotéticamente– en dificultad alta, al ser un verdadero problema entre los profesores ubicarse tanto espacial como temporalmente. Por ello, los alumnos no ubican la distancia cronológica entre la

³⁴ Secretaría de Educación Pública (2009). Cuadro 9. Competencias por asignatura del programa 2009 primaria sexto grado; México: S.E.P.

invasión española, la colonia, la independencia, la revolución y la edad contemporánea, porque sus profesores desconocen esta delgada pero importante línea.

BAJA

o) La relación entre historia y otras asignaturas: Siempre ha habido vínculos de la historia en educación básica: con la geografía para ubicar espacialmente los acontecimientos, y con lengua española, al ejercitar métodos tales como el resumen, la lecto-comprensión, entre otros, pero jamás privilegiando la interdisciplinariedad de la Historia como ciencia: solamente como para aprovechar el tiempo del profesor, demeritando la formación del alumno. Aquí es importante destacar y dar a conocer este punto: la interdisciplinariedad de la historia.

p) Los rasgos de historia que plantea el enfoque: Interdisciplinariedad y manejo de información histórica para la convivencia son algunos de los rasgos que ya fueron mencionados anteriormente, bajo los cuales se plantea la enseñanza de la historia en la educación básica.

q) Los propósitos y finalidades de la evaluación en historia: ¿Qué es lo que se busca cuando se evalúa a los alumnos en la asignatura de Historia? ¿Qué repitan como loros quién, cuándo y dónde? ¿No sería más benéfico y productivo, social y educativamente hablando, saber y comprender, en lugar de repetir; y por qué, cómo y dónde, en lugar de cuándo? Enfocar de nueva cuenta la misión de los profesores: formar seres que piensen y cuestionen, no individuos que repitan y obedezcan.

r) La relación entre pasado-presente: Quizá este aspecto no represente tanta dificultad por el hecho de que la utilización de tiempos y hechos históricos próximos, que resultan fáciles de recordar, es utilizada muy a menudo en la educación básica. Aunque existe la duda respecto a cómo se trabaja en ámbitos de niños con capacidades diferentes, como invidentes y silentes.

s) Los hechos y procesos históricos en los libros de texto: Este aspecto no presenta mayor dificultad para los profesores ya que son los materiales que utilizan a diario, y que la información histórica que se maneja en ellos no ha cambiado sustancialmente.

t) La relación pasado-presente en hechos y procesos: La misma reflexión que el inciso r), aplica igual.

u) La relación entre el medio geográfico y la sociedad: No representa dificultad por el hecho de la interdisciplinariedad de la historia

v) Interpretación y descripción: Desafortunadamente para la Historia y su credibilidad, estos dos conceptos que manejan cierta relación pero que significan cosas opuestas son frecuentemente revueltos y ahí radican muchos de los errores de nuestra disciplina. Interpretación se refiere a la construcción mental que se le brinda a cierto conocimiento en base a la forma de ver el mundo; descripción es caracterizar hechos y situaciones: es señalar el detalle, las características o lo que dejó textualmente una situación.

w) El papel del maestro: El papel que desempeña el profesor en las clases de historia no representa mayor problema aún porque no se desempeña como debería, así como la implementación de las competencias no es del todo satisfactoria. Hace falta actualización, hace falta un espacio donde los profesores puedan acudir a recibir las competencias para de esa manera poder aplicarlas³⁵.

x) La importancia de la historia para fortalecer el sentido de identidad: Parece ser que este apartado es el que menos problema presenta y tiene lógica por lo que se quiere explicar a continuación: la historia, lejos de verse como la ciencia de los hombres en el tiempo, en México es una asignatura diseñada para forjar patriotismo vacío, es decir, formar patriotas ciegos, sordos y mudos, lejos de formar personas comprometidas con su contexto social; falta que la historia sea vista como ese catalizador social, no importando el costo político que ello implique³⁶.

³⁵ Existe la UPN, pero son pocos los que conocen su función y menos los que ingresan a sus cursos.

³⁶ Parafraseando a una de las corporaciones que actúan como uno de los grandes frenos sociales y educativos del país, les diría a ellos mismos: "Tienen el valor, ¿o les vale?".

En resumen, se puede afirmar que es ese el compromiso, la función y el deber como ciudadanos, como profesionales consientes y verdaderamente comprometidos con una sociedad que busca cambios donde no los hay y que parece que los que se dan, son para que todo siga igual.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

El propósito de esta investigación fue identificar representaciones sociales que sobre educación física han construido alumnos de quinto grado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, se desarrolló entre 2008 y 2009 en la institución citada, en un primer momento se utilizó una muestra de 88 sujetos para identificar el contenido de las representaciones sociales, en las siguientes fases se usó una muestra de 28 alumnos para obtener la organización estructura e identificación del núcleo central de las representaciones sociales. El trabajo se realizó mediante un acercamiento plurimetodológico (interrogativo, asociativo, de organización y jerarquización). Se aplicaron cuestionarios, asociación libre de palabras alrededor del término educación física, formación de pares de palabras y jerarquización de ítems. El análisis se realizó utilizando matrices de doble entrada, elaborando macrocategorías alrededor de la educación física, formando parejas de palabras por afinidad, jerarquizando ítems e identificando el núcleo central de las representaciones sociales y sus periferias develando de esa forma su estructura. Se evidenció que factores como la práctica del docente en educación física, su ausencia o apoyo a los estudiantes en aspectos teóricos prácticos, influyen en la conformación y configuración de representaciones sociales de manera determinante.

Palabras clave

Representaciones sociales, educación física, alumnos normalistas.

Introducción

Las representaciones sociales en sociedades modernas funcionan como un conjunto de ideas de sentido común, son dinámicas y se consideran guías para la vida cotidiana. Influyen en el proceso de formación de conductas y en la orientación de comunicaciones; esto es, para resolver problemas, dar forma a interacciones sociales y proporcionar un patrón de conductas.

En la construcción de representaciones sociales, las instituciones educativas tienen un papel fundamental, porque contribuyen a formar conductas, normas y valores, elementos que conforman el contenido representacional en individuos para darle sentido a la realidad social. En estos escenarios, las escuelas de formación docente son responsables de formar a futuros profesores, los cuales, a lo largo de su vida, han elaborado representaciones sociales y, durante su formación profesional, ahora construyen o reconstruyen otras.

El incluir la asignatura de educación física en el plan de la Licenciatura en educación primaria, pretende que estudiantes reconozcan la importancia del desarrollo integral en individuos y adquieran competencias para diseñar y poner en práctica actividades didácticas orientadas a favorecer propósitos establecidos. Sin embargo, tales propósitos no se han logrado.

El propósito de esta investigación fue identificar y describir representaciones sociales en alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (BYCENJ), en la asignatura de educación física. Se parte del supuesto de que, los alumnos ingresan a la profesión docente con una serie de RS sobre la asignatura de educación física, las cuales guían y orientan su desempeño y actitudes. Otro supuesto es que el alumnado construye sus representaciones en este campo a partir de experiencias vividas, la relación con el docente e interacciones con sus pares en sesiones-clase de la asignatura.

Esta investigación, aporta elementos que pudieran ser incorporados en nuevos procesos de análisis y reestructuración curricular en escuelas formadoras de docentes, particularmente en la revisión de contenidos de la asignatura de educación física. Además, se puede anticipar la importancia de que la educación física debiera abordarse entendida como práctica social, y no sólo como práctica al servicio del deporte.

Durante la práctica cotidiana con la asignatura, los alumnos comentaron con sus compañeros y profesores, que la inclusión de educación física en esta licenciatura «es de relleno»; otros mencionaron que «no les significa nada», que no tiene utilidad en su futura práctica profesional, pues nunca serán los docentes especializados. Otros añadieron: «Si las clases en la escuela normal son iguales a las que tuvimos cuando cursábamos la escuela primaria, no vale la pena considerarla como una asignatura.»

Estos comentarios partieron del conjunto de experiencias y «sentido común», desarrollados a través de su vínculo con la educación física recibida, la interacción con pares, docentes especialistas y condiciones del entorno donde se han desenvuelto, desde la enseñanza primaria y hasta la media superior, de ahí su «pobre» o pertinente concepción cultural sobre el significado de esta asignatura para sus vidas

Las clases cuando se les exigió efectuar actividades físicas, se molestaron con sus profesores, incluso participaron con enojo o ignorando las indicaciones. En ciertos casos, buscaron negociar una calificación alta final a cambio de realizar acciones motrices, y esta circunstancia contaminó a sus compañeros en sus pretensiones. Otro dato destacable, al hacer cierre de sesiones de trabajos motrices en el área deportiva, se observaron comportamientos de apatía y desmotivación a la secuencia didáctica de la clase.

En análisis de teoría, no desarrollaron el hábito de lectura y entregaron evidencias de desempeño con deficiencias: tareas en que sólo copian lecturas, sin hacer procesos reflexivos ni de aprendizaje. En la socialización, evitaron el diálogo espontáneo, fueron escasos quienes completaron las evidencias de desempeño y, de estos, menos aún los que estudiaron los contenidos de forma pertinente. El uso dispositivos electrónicos creó roces, ya que los estudiantes suponían que de presentar un tema mediante tecnología de punta, serían acreditados, usaron la computadora portátil con fines ajenos a la asignatura: jugaron en clase, «chatearon», revisaron correos o «blogs», se conectaban a distintas páginas web o a redes sociales; en resumen, estuvieron ajenos a la participación de sus compañeros o de quien tomaba la palabra, conducta que contaminó a otros estudiantes.

Desde esta perspectiva, surgieron inquietudes e ideas en torno a una posible explicación de lo que ocurrió en la asignatura de educación física y nació la pregunta central de ésta investigación.

¿Cuáles son las representaciones sociales que han construido alumnos en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco sobre la asignatura de educación física?

Marco teórico

La psicología social es una rama de la psicología general, instaurada como nueva disciplina a fines del siglo XIX, la psicología social en su perspectiva psicológica fue desarrollada en Estados Unidos de Norteamérica, donde constituía según Allport (1968: 5) “un intento por entender y explicar cómo el pensamiento, sentimiento y la conducta de los individuos son influidos por la presencia actual, imaginada o implicada de otros seres humanos”.

En la psicología social europea, no todo el conocimiento generado en la disciplina puede caracterizarse por individualista (Estramiana, J., 1995: 65) y este cariz lo aleja de la norteamericana, pues destaca su preocupación por un análisis psicosociológico en que se enfaticen los aspectos sociales. Ésta es una característica común a tres de las teorías o modelos teóricos con mayor impacto entre psicólogos sociales europeos, y que han detonado mayor cantidad de investigaciones. Dichas teorías son: de identidad social, de minorías activas y de representaciones sociales.

La psicología social ha constituido un permanente marco de reflexión teórica y empírica en el contexto europeo actual; en especial, la «teoría» de representaciones sociales planteada por Moscovici (1961), quien las define para comenzar como «un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social.»

Wundt tuvo el primer contacto con el estudio de representaciones sociales, al analizar los contenidos de la consciencia a través de la introspección y, con ello, llegó a diferenciar lo individual y lo colectivo. Sin embargo, el pionero en la construcción del término «representación» fue Emile Durkheim, quien la adjetivó de «colectiva», noción con carácter más socioantropológico que psicosociológico.

Por su parte, Moscovici (1979: 18) añade que la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los individuos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en un vínculo cotidiano de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. Para Jodelet (1986: 473), las representaciones sociales son «estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad, así como definir y orientar los comportamientos.»

De esta manera, en este trabajo se entienden las representaciones sociales como un conjunto de conocimientos originados en el sentido común, sobre las interacciones cotidianas del sujeto con sus semejantes, su bagaje cultural, sus experiencias previas y condiciones del entorno en que se encuentran, lo que permite se haga inteligible la vida psíquica y social, cuya función es elaborar comportamientos y comunicación entre individuos de un grupo respecto de un objeto.

La objetivación de una teoría es compleja (Jodelet, 1986: 482) e implica tres fases: Selección y descontextualización de elementos en una teoría: las informaciones son separadas del campo científico y apropiadas por el público que consigue dominarlas; formación de un núcleo figurativo: una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual; y naturalización, cuando el modelo figurativo recibe un estatus de evidencia. Una vez considerado como adquirido, integra los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común.

Anclaje es el otro proceso actuante en representaciones sociales, como agente integrador de nuevos conceptos contruidos en la red de significaciones. La función del anclaje, según Pérez (2005), permite explicar lo

representado como instrumento social, legitima procesos de categorización social. El anclaje facilita describir posibles vínculos con el marco social existente: creencias, valores, ideologías y conocimientos científicos.

Según aportaciones de Abric (1994), y tras considerar los planteamientos de Jodelet al respecto, se advierte que el contenido de la representación está compuesto por informaciones, imágenes, opiniones y actitudes. Más aún, su estructura está integrada por la faz figurativa y la faz simbólica, es decir, tiene figura y significado. Así, la representación social permite atribuir a toda figura un significado, y a todo significado una figura.

En el análisis de una o más representaciones sociales, Abric (1994) menciona que es necesario conocer sus tres componentes esenciales: contenido, estructura interna y núcleo central. Sin embargo, ningún método o técnica conocidos hasta ahora permiten recoger conjuntamente esos tres elementos, lo que implica requerimientos plurales de estudio.

Todos los autores, después de Moscovici, concuerdan al definir la representación como conjunto organizado. Pero Abric (1994) plantea además la existencia de la hipótesis de «el núcleo central», que se formula en estos términos: la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados, sino que ésta además está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación.

Abric (1987) afirma que cualquier estudio de representaciones debe estar fundado en un acercamiento plurimetodológico, articulado en tres etapas: recolección del contenido de la representación, búsqueda de la estructura y el núcleo central y verificación de la centralidad. Al culminar este procedimiento, el investigador tendrá recursos para sus análisis y argumentos de sustento idóneos.

Método

Al aplicar un cuestionario a 88 alumnos, la edad de la población osciló entre los 19 y 26 años; el promedio friso en los 19 a 20 años. Predominaron las alumnas, con un 82.8%, sobre los varones, correspondiente al 17.2 por ciento. Los informantes clave o sujetos de investigación, fueron alumnos de la licenciatura en educación primaria antes mencionada. En un primer momento, se seleccionaron cuatro de ocho grupos entre la comunidad que cursaba el quinto semestre en la materia de educación física III (88 alumnos en total); lo anterior, con la idea de identificar representaciones sociales con su contenido, organización y núcleo central de dicha asignatura, sin necesidad de obtener una muestra representativa. Se consideró que los datos recabados podrían llevar al logro del primer objetivo.

Al analizar el contenido de representaciones sociales en los cuatro grupos, se observó gran similitud en los resultados obtenidos, por lo que se optó por reducir la muestra a un solo grupo (28 alumnos), a fin de garantizar mayor confiabilidad, en sucesivas fases, tras aplicar otras técnicas e instrumentos a sujetos que contestaron el cuestionario, según el citado método plurimetodológico.

El trabajo está enmarcado en el paradigma cualitativo desde una perspectiva interpretativa. El enfoque interpretativo presupone, en el plano ontológico (forma y naturaleza de la realidad social), que «el contexto social es dinámico, holista, interpretado y construido por los sujetos en un proceso de interacción» (Rodríguez y otros, 1996: 35).

La muestra de encuesta aplicada a alumnos del quinto semestre se redujo a un solo grupo, con el consecuente esfuerzo por lograr mayor clarificación de objetivos, del proceso metodológico en uso y de elección de técnicas e instrumentos, de tal forma que, al realizar el levantamiento de datos, se mantuviese el rigor esperado para métodos cualitativos de carácter científico.

Al decidir sobre los sujetos llamados informantes clave, quedó claro que los resultados obtenidos no tenían en sí mismos posibilidad de generalizarse, y mucho menos reflejar una universalidad, por lo cual se ofrecen apenas perspectivas o puntos de vista sobre representaciones sociales en educación física.

Con todo, se repara en que la generalización no depende en este caso de la representatividad de la muestra respecto de su supuesto universo de referencia, sino de la representatividad de casos respecto a las proposiciones teóricas involucradas con el contexto en que se desarrolla la asignatura de educación física en enseñanza normalista. Algunos autores, sí, hablan de la posibilidad de generalizar datos, aunque en estudios de tipo cualitativo no es la aspiración última, sino la capacidad de transferencia a otras situaciones, de acuerdo con Pérez (1994: 86).

Por lo anterior, la muestra fue de tipo intencional en el primer momento de 88 alumnos, y en el segundo constituida por 28 alumnos; esto es, un grupo de jóvenes del quinto semestre escogido aleatoriamente. Aquí se han considerado las aportaciones de Hernández (1991: 187) con respecto a las ventajas y desventajas sobre este criterio. El autor menciona: «en las muestras de este tipo, la elección de los sujetos no depende de que todos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores.»

El cuestionario es un instrumento habitual en investigaciones de este tipo. Es de fácil empleo, siempre y cuando el investigador haya considerado los requisitos en el diseño de preguntas. En la encuesta, según Sabino (1992), de uso rutinario en ciencias sociales, se parte de la premisa de que si se desea conocer algo sobre el comportamiento en las personas, lo mejor, lo más objetivo y simple, es preguntárselo directamente a ellas.

Entre los instrumentos más comunes cuando se decide utilizar el método plurimetodológico, se encuentran:

- a) Constitución de pares de palabras;
- b) Comparación pareada;
- c) Libre asociación;
- d) Constitución de conjunto de términos;
- e) «Tris» jerarquizados;
- f) Elecciones sucesivas por bloques.

Para el presente estudio, solamente se emplearon asociación libre, constitución de pares de palabras y «tris» jerarquizado, porque ya se tenía identificado el listado de palabras desprendidas de la asociación libre y el cuestionario, instrumento también sugerido por el autor.

En la constitución de pares de palabras, según dice Abric (2001), se trata de pedir al sujeto, a partir de un corpus de términos que él mismo ha producido —por asociaciones libres—, que constituya un conjunto de pares

de palabras que le parezca deben «ir juntas». El análisis de cada par permite especificar el sentido de los términos utilizados por los sujetos, a fin de reducir la eventual polisemia.

Además, en la medida en que un término puede ser elegido varias veces, este análisis favorece la identificación de vocablos polarizadores o términos bisagra, asociados a múltiples elementos de representación, que pueden ser los organizadores. La técnica puede ser completada finalmente mediante entrevista. La lista de pares revela el tipo de procedimiento utilizado por el sujeto; es decir, el tipo de relaciones que usó para asociar dos términos: similitud del sentido, implicación, contraste, entre otros.

Es posible enriquecer el procedimiento si se pide al sujeto que elija los pares más importantes para él. Se observa todo el interés de la técnica en identificar una forma de estructura de representación fundada sobre una jerarquización de sus elementos. El instrumento en el ejercicio de pares de palabras, es el corpus de términos producidos individualmente por el sujeto vía la asociación libre.

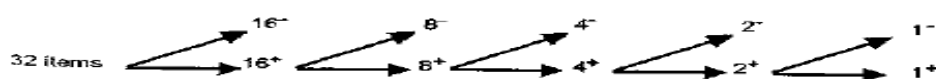
En la técnica de asociación libre, se parte de un término inductor (o una serie de ellos), el cual se presenta a un sujeto para que registre los términos, expresiones o adjetivos que relacione con dicho concepto; dicho instrumento de asociación libre —es decir, la palabra, término o ítem inductor que se presenta por escrito— en este caso fue «educación física». El producto final constituye un corpus de términos asociados en el sujeto que ejecuta la asociación libre. El trabajo de análisis consiste en cruzar dos informaciones, frecuencia de aparición de un término y su rango en la producción.

Con respecto al «tris» jerarquizado sucesivo, se maneja una hipótesis acerca de que en el análisis de asociación libre se postula que los ítems más importantes son citados en primer lugar cuando el sujeto asocia, lo cual resulta ser un planteamiento ampliamente discutible en el campo metodológico. Para suprimir esta dificultad, se propone calcular el rango (valor de un ítem) a partir de una actividad de jerarquía de elementos realizada por el sujeto mismo, y se ha elaborado una técnica llamada «tris» jerárquicos sucesivos (Ábric, 1994).

Dicha técnica consiste, en un primer tiempo, en recolectar un conjunto de asociaciones concernientes al objeto de representación estudiado. Se dispone así, para un grupo dado, de un conjunto de N ítems. Entre ese conjunto, se retendrán los ítems más frecuentemente producidos, con la intención de elegir un número importante de ellos (treinta y dos), a fin de disponer de un amplio corpus que también contenga ítems poco frecuentes.

En un segundo tiempo, se propone una lista de ítems, que podrán ser por ejemplo treinta y dos fichas correspondientes a treinta y dos ítems, y se le pide al sujeto que los separe en dos: un paquete con los dieciséis más característicos del objeto estudiado, y otro con los dieciséis menos característicos. A partir de los dieciséis ítems más característicos, se repite el procedimiento: se separan los ocho más representativos de los otros ocho menos significativos, y así sucesivamente, con los cuatro más característicos, y después con los dos ítems finalistas. Para ejemplificar lo anterior, véase la figura 1 que se presenta a continuación.

Figura 1. «Tris» jerarquizado sucesivo en un corpus de 32 ítems



Fuente: tomado de Ábric (1994: 67).

De este modo se obtiene, en una muestra poblacional determinada, una clasificación por orden de importancia, y para cada sujeto, del conjunto de términos propuestos, se puede calcular el rango medio de cada «ítem». Entonces ya es factible volver a los análisis clásicos de asociaciones libres y considerar que, la correlación positiva frecuencia-rango medio, es un indicador de primera importancia para identificar elementos centrales de representación en el grupo estudiado. El último ítem restante, considerado como el más importante de todos, es el elemento o núcleo central de representación para el sujeto que realizó el «tris» jerarquizado sucesivo, luego de fichas de 32 ítems, organizados en el corpus producido por todos los sujetos implicados en el estudio.

Se aplicó una prueba piloto que permitió validar instrumentos y técnicas del enfoque plurimetodológico. En el caso del cuestionario, se aplicó previamente a cinco estudiantes del quinto semestre de licenciatura en educación primaria, con la intención de comprobar si eran claras las indicaciones para responder lo que se pedía en las preguntas, tiempos aproximados en ello y observar el interés que les producía el contestarlo, así como identificar comportamientos negativos, de enfado o cansancio, si los hubiera.

Las preguntas del cuestionario se diseñaron con el propósito de identificar, de entrada, el conocimiento en alumnos sobre educación física, y para saber si establecían algún tipo de relación con otros aspectos de la asignatura y sus experiencias al respecto en niveles educativos previos. El cuestionario se aplicó simultáneamente a los sujetos de la muestra. Luego se procedió a su análisis de manera inmediata, pues los resultados del cuestionario fueron el insumo para diseñar el listado de palabras, la asociación de pares de palabras y el «tris» jerarquizado.

Además de lo anterior, se aplicó en cinco estudiantes del quinto semestre de esta licenciatura, que no formaban parte de los sujetos de investigación, la técnica de libre asociación, tras estructurar un corpus personal de términos de palabras, ítem o términos vinculados con la expresión inductora: «educación física» en este caso, a fin de extraer el contenido de la representación.

De igual manera, se adoptó la mecánica de constitución de pares de palabras. Una vez integrado el corpus que produjeron de manera personal en libre asociación para vincular en pares los términos con mayor relación entre sí, esta técnica permitió observar el logro de la organización y estructura en la representación.

El lugar donde se aplicó tal instrumento fue en salones de clase; el acomodo del mobiliario consistía en una mesa por cada estudiante y las consignas fueron las mismas para los cuatro grupos; se entregó como material una hoja blanca a cada uno y se les dio la indicación de que anotasen al centro: «educación física», como término inductor, y alrededor debían escribir palabras, ítem o expresiones que se les viniese a la mente y lo pudieran relacionar directamente; esta actividad tuvo una duración de entre quince y veinte minutos. Es oportuno señalar que no se les dio especificaciones sobre tiempo o número de palabras límite para el ejercicio. Lo anterior se cuidó con el fin de evitar posibles sesgos en la investigación.

El «tris» jerarquizado sucesivo resultó una técnica más complicada, pues los estudiantes confundían las instrucciones para su desarrollo óptimo, pero al final se logró el objetivo; con ello se obtuvo el núcleo central de representación y el término secundario. A fin de conseguir lo anterior, se tuvo que considerar los ítem escritos por los estudiantes en libre asociación de términos relacionados a palabras inductoras, después se anotaron aquellos con mayor frecuencia y, de ahí, se clasificaron los considerados con fortísima proximidad a la expresión inductora, así como los menos importantes para ellos, hasta llegar al de mayor relevancia.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo en base a las respuestas arrojadas a cada una de las preguntas del cuestionario aplicado a 88 alumnos; en cuanto al método para identificar la organización y estructura de las representaciones sociales constituido por técnicas asociativas como la asociación libre y la asociación de pares de palabras se creó una tabla simple de organización de datos por frecuencias. Se validó el núcleo central a partir del procedimiento de Vergès (1994).

En el modelo se distingue un núcleo central —la parte más resistente al cambio en la representación social— y tres periferias. El núcleo central se define por categorías semánticas de frecuencia alta (frecuencia de la categoría > mediana de frecuencias) y rango medio alto (rango medio de la categoría < media de los rangos medios). La primera periferia estaba formada por las categorías de frecuencia alta (frecuencia de la categoría > mediana de frecuencias) y rango medio bajo (rango medio de la categoría ≥ media de los rangos medios). No se olvide, estas son categorías frecuentemente empleadas, pero que pueden cambiar con facilidad y son susceptibles de cambio.

La segunda periferia quedó integrada por categorías de frecuencia baja (frecuencia de la categoría ≤ mediana de frecuencias) y rango medio alto (rango medio de la categoría < media de los rangos medios). Estas categorías son poco usadas, pero algo más resistentes al cambio. La tercera periferia estuvo constituida por frecuencia baja (frecuencia de la categoría ≤ mediana de frecuencias de ocurrencia) y rango medio bajo (rango medio de la categoría ≥ media de los rangos medios). Es la parte más volátil en la representación.

Resultados

Se construyeron macrocategorías semánticas a partir de las respuestas arrojadas por los cuestionarios, éstas se muestran en la tabla general de macros, donde se identifica la frecuencia de las categorías así como el número de términos asociados.

Macrocategorías generales

Tabla I. Tabla general de las macros

Clave	Macrocategorías	Frecuencia	No. términos
DCF	Capacidades físicas	356	45
PS	Actividad para la salud	314	62
IS	Socialización interactiva	281	61
DPM	Percepciones motrices	255	44
FDB	Formación para el deporte	255	17
EDC	Elementos de la clase	144	48
	Totales	1605	277

Fuente: elaborada por los investigadores.

Sin embargo al aplicar la técnica del tris jerarquizado sucesivo, se cumplió la premisa de que no siempre los términos con mayor frecuencia o citados en primer en la asociación libre son los más importantes como lo muestra la tabla

Tabla 2. Identificando el núcleo central por tris jerarquizado sucesivo.

No.	Item núcleo central	«B»	«C»	«E»	«H»	Total
1	Salud	11	4	2	3	20
2	Desarrollo psicomotor	3	7	1	4	15
3	Desarrollo físico		8			8
4	Juego	4	2	1		7
5	Actividad física		1	4		5
6	Aprendizaje	2	2			4
7	Bienestar	1		3		4
8	Ejercicio	1	1		1	3
9	Movimiento			2	1	3
10	Cuerpo	1			1	2
11	Deporte	1			1	2
12	Didáctica, pedagogía, método		1		1	2
13	Disciplina	1		1		2
14	Armonía	1				1
15	Competencias			1		1
16	Conocimiento	1				1
17	Desarrollo mental		1			1
18	Diversión	1				1
19	Habilidades psicomotrices		1			1
20	Interacción				1	1
21	Motivación				1	1
22	Organización		1			1
23	Reto		1			1
24	Valores			1		1
Total alumnos						88

Fuente: elaborada por los investigadores.

Conclusiones

Quedó evidente que factores como la práctica del docente en educación física, su ausencia o apoyo a los estudiantes en aspectos teóricos prácticos, influyen en la conformación y configuración de representaciones sociales de manera determinante. El profesor de esta asignatura debe realizar su tarea de acuerdo a un proceso sistemático, en el que plantee actividades físicas, placenteras y saludables, que evalúe de forma individualizada a cada alumno según su propio avance, y no sobre normas estandarizadas, que colateralmente descalifican a los menos hábiles y quiénes son los que más necesitan de esta disciplina pedagógica.

El profesor con quien convivieron o convivan los educandos durante su vida académica, es factor decisivo al construir representaciones sociales cargadas de apatía o gusto hacia esta asignatura, por lo que existen diferencias significativas entre representaciones sociales en educación física en los alumnos en función de quiénes tuvieron experiencias agradables y quienes atravesaron vivencias ingratas en su experiencia académica, ya que incluso la ausencia del profesor, el ausentismo, descalificación, monotonía o falta de planeación en las sesiones van en su detrimento.

Los jóvenes que han trabajado aspectos relacionados con educación física en su vida académica o en su tiempo libre, por ejemplo en la práctica habitual de algún deporte o que habitúan el ejercicio, tienen más elementos para rescatar términos relacionados con esta asignatura que aquellos que no han tenido vínculo en los dos factores de influencia: formas de razonarlo y de exponerlo. Por otra parte, el alumnado tiende a considerar que la educación física «ideal» es aquella con más contenidos prácticos que teóricos, y como una disciplina pedagógica encargada de desarrollar habilidades motrices, interacciones sociales, desarrollo de valores y en que además se emplee el deporte como vehículo para cumplir sus fines.

A modo de refuerzo, se recuerda que respecto a la abstracción de macrocategorías, la que presentó un mayor número de nominaciones, con 356, fue la de «capacidades físicas», es decir, aquellas vinculadas con la ejercitación del organismo, cuyos ítem iban desde «fuerza», «resistencia», «flexibilidad» y «rapidez» o «velocidad». Pero no fue la que obtuvo un mayor número de menciones, sino que antes bien la de «actividad física para la salud», en la cual se hallan inmersos términos relacionados con efectos del ejercicio y conceptos o nociones de los mismos. En sentido amplio, se puede afirmar que la representación social en alumnos sobre educación física opera sobre tres ejes o dimensiones transversales:

Actitudinal: entendida como una orientación general con respecto al objeto, que suscita reacciones emocionales y de evaluación;

Informativas: conocimiento que posee el grupo respecto de cierto objeto social, mediatizado por pertenencia grupal y posición social, y

Campo de representación: forma en que se organiza internamente la información y que gira en torno a un núcleo o esquema figurativo que da valor a esos elementos periféricos.

Así, podemos aseverar que la orientación respecto a la educación física puede ser positiva o negativa, según el profesor que imparta o haya impartido la clase en el aprendizaje de estos muchachos, y cuyos comportamientos reafirman sentimientos expresados por esta situación. Sobre la información, se cree que ésta se organiza internamente mientras circula, pero se puede apreciar que los estudiantes poseen bastantes datos sobre la asignatura en estudio. En tal sentido, es posible suponer que la información nueva se estructura sobre la base de representaciones previas, según la experiencia en enseñanza básica. Su resultante son creencias, que afectan al alumnado y su entorno comunitario.

Y es que en las representaciones sociales subyacen las creencias como un modo de pensamiento social, que un determinado colectivo posee. Éstas hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: aquí se trata del conocimiento social en sentido amplio; es decir, incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función muy importante, no sólo en ciertas orientaciones de las conductas en las personas para su vida cotidiana, sino que también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre grupos sociales en que se desarrollan.

A partir de los hallazgos de esta investigación y desde esta perspectiva, se considera que las representaciones sociales como teoría y metodología en psicología social, brindan un panorama y escenario prometedor, apto para descubrir y generar nuevos conocimientos en el campo educativo, particularmente en el ámbito de significados en alumnos y profesores sobre su propia formación en el campo de la educación física. Es probable

entonces que, a partir de este tipo de metodologías, se llegue a comprender de una manera más profunda y crítica algunos problemas relacionados con los alumnos-profesores, y particularmente con sus procesos de formación y desarrollo personal.

Las representaciones sociales, en tanto forma específica de conocimiento, están definidas por contenidos y procesos; los primeros vienen dados por informaciones, actividades, imágenes, opiniones y, en general, por un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones que produce la significación social de los objetos; los segundos remiten a la generación y transformación de lo no familiar, lo extraño, en convencional, dinámica que articula al sujeto con el objeto.

Al respecto, las representaciones sociales de educación física en alumnos de la licenciatura en educación primaria, de la BYCENJ, fueron identificadas tras aplicar técnicas e instrumentos del enfoque plurimetodológico: cuestionario, asociación libre de palabras y «tris» jerarquizado sucesivo. En esta tesitura, se concluye que es primordial continuar la problematización no sólo de la asignatura, incluso de la educación física en sí. Desde los primeros modelos diseñados para su enseñanza, ésta ha sido producto de la recontextualización prescriptiva y de un proceso de alienación racional técnica (Schón, 1992) sobre campos explicativos hegemónicos; podría leerse un reducto de la educación corporal, específicamente de la educación física, a una especie de apéndice, que se limitaría paulatinamente a una región aplicativa pedagógica con dependencia intelectual/explicativa de otros campos y regiones científicas.

Asimismo, es imprescindible recordar entre profesores y estudiantes de escuela normal la necesidad de revisar, confrontar y proyectar una cultura del cuerpo, que favorezca procesos de atención y comprensión ciudadana con respecto a pautas y cuidado corporal en la ciudad. Finalmente, en el campo de representación estudiado se indica el reconocimiento de la aparición del deporte y los juegos que, si bien son evaluados con criterios preexistentes, desbordan dichos criterios, de allí la asignación de novedad y originalidad. En el núcleo central está la salud, pero en los confines de este núcleo hay elementos activos que comienzan a alterar la propia representación.

Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (1987). *Coopération, Compétition et Représentations Sociales*. Francia: Del Val. Cousset.
- Abric, J.C. (1994). «Metodología de recolección de las representaciones sociales» en *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001), México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J.C. (2001). *Representaciones sociales: aspectos teóricos y Metodología de la recolección de las representaciones sociales, prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Allport, G. (1954). The historical Background of modern social psychology, en Lindzey G., ed. *Handbook of Social Psychology*, Vol. I. USA: Addison-Wesley.
- Crisorio, R. (2003). Educación Física e identidad: Conocimiento, saber, verdad en R. Crisorio & V. Brath (Coordinadores): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.

Estramiana, J. L. (1995). La psicología social europea en Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas, España. Siglo veintiuno Editores.

Hernández, R. (1991) Metodología de la investigación. México: editorial Mac Graw Hill.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos conceptos y teoría, en Moscovici, (comp), Psicología social II. Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (1961, 1976, 1979). Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires editorial Huemul.

Pérez, J. V. (2005). El trabajo social: sus imágenes y su público. La construcción de una identidad colectiva. Valencia, España: Publics de la Universitat de Valencia.

Rodríguez, G. y otros. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.

Perez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II técnicas y análisis de datos. Madrid:
Consultado el 22 de Septiembre del 2008.
<http://www.upch.edu.pe/faedu/documentos/materiales/invcualitativa/tecinv.pdf>

Sabino, C. (1992). El Proceso de Investigación. Caracas, Venezuela: Editorial PANAPO.

Vergès, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales, en: Christian Guimelli (Ed.), Structures et transformations des représentations sociales. Suiza, Ginebra: Editorial Délacheux et Niestlé