

COLECCIÓN:
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN:
PUNTOS DE ENCUENTRO CON EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-9063-04-7



Coordinadores de la Colección:
Miguel Navarro Rodríguez
Enrique Ortega Rocha

Tomo Siete:
**LA FORMACIÓN DOCENTE
Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.**
**Ensayos para reflexionar..... y
cambiar**

Coordinadores:

Enrique Ortega Rocha
Adla Jaik Dipp



ISBN: 978-607-9063-11-5



**EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN:
PUNTOS DE ENCUENTRO CON EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN**

**LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA INNOVACIÓN
EDUCATIVA. Ensayos para reflexionar..... y
cambiar**

**Enrique Ortega Rocha
*REDIE - IUNAES - UNID***

**Adla Jaik Dipp
*REDIE - CIIDIR IPN Durango - IUNAES***

Primera edición octubre de 2012

Editado en México

ISBN de la Colección: 978-607-9063-04-7

ISBN del Tomo Siete: 978-607-9063-11-5

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Coeditores:

Instituto Universitario Anglo Español

Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (CIIDIR-IPN, Durango)

Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Colección: Experiencias de investigación: Puntos de encuentro con el campo de la educación.

Coordinadores de la Colección:

Miguel Navarro Rodríguez

Enrique Ortega Rocha

Tomo Siete: LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. Ensayos para reflexionar..... y cambiar

Coordinadores del Tomo Siete:

Enrique Ortega Rocha

Adla Jaik Dipp

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
INTRODUCCIÓN	7
ENTRADA AL CAMPO DE ESTUDIO	10
Autor invitado	31
Las rutinas profesionales en la enseñanza del psicoanálisis: un estudio de caso. <i>Manuel Gpe. Muñiz García</i>	
CAPÍTULO I	61
La formación de docentes y la construcción de redes interinstitucionales a partir de las necesidades formativas de las estudiantes como una estrategia de enseñanza y aprendizaje para formar en y para la diversidad <i>Leticia Montaña Sánchez</i>	
CAPÍTULO II	72
Un atisbo a los saberes experienciales del maestro intercultural bilingüe en el estado de Guanajuato. <i>Gabriela Celina García Romero, Ma. Teresa Hernández Rodríguez, Rosa Evelia Carpio Domínguez y José Báez Zacarías.</i>	
CAPÍTULO III	93
La formación pedagógico didáctica para docentes y discentes por competencias en la Facultad de Geografía, UAEM <i>Fernando Carreto Bernal, Carlos Reyes Torres y Bonifacio Pérez Alcántara.</i>	
CAPÍTULO IV	109
Aprender historia hoy: revisión de la profesión docente y resignificación de los viejos caminos para su enseñanza. <i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	
CAPÍTULO V	120
Modelo para monitorear trayectorias escolares en modalidades no convencionales <i>María Elena Chan Núñez, María Isabel Enciso Ávila) y José Alfredo Flores Grimaldo</i>	
CAPÍTULO VI	132
Educación para la paz, entre la liberación y la reproducción social <i>Mitsi Nieto Durán</i>	

PRÓLOGO

Días posteriores a recibir la solicitud de redacción del prólogo de este libro, tuve la oportunidad de visitar un bosque ubicado relativamente cerca de mi lugar de residencia; como acostumbro, aproveché este paseo para adentrarme en la espesura de la vegetación que la naturaleza les ofrece a quienes queremos aislarnos de la ciudad y ensimismarnos en la soledad de nuestros pensamientos, pero nunca estuve solo, siempre me mantuve rodeado de una variada vegetación y aún más variada fauna de insectos, aves y mamíferos pequeños. Los ruidos provocados por todos estos habitantes del bosque, ofrecen al que sabe escuchar un concierto en el que la variedad de sonidos con diversos tonos e intensidades parecen guardar un equilibrio y coordinación entre ellos que lo hace hermoso. Cada sonido parece ocupar su lugar y su momento y su clara distinción de los demás enriquece el espectáculo. Tal parece que en el show de la naturaleza nadie falta y nadie sobra y la diversidad es la fortaleza que mantiene vivo al ecosistema que parece organizado y dirigido eficazmente por una batuta invisible a nuestros ojos.

En la dinámica humana y en la educación como proceso de su desarrollo las cosas no son muy distintas, somos parte de este plan y regidos por las mismas leyes, la diversidad que se solidariza que colabora y que se anima es la que enriquece la educación.

La educación es sin duda el camino más corto y efectivo para el desarrollo de los pueblos, en sus resultados descansa las esperanzas de la sociedad de lograr una vida mejor. Pero su complejidad es un llamado a muchos actores, a muchas voces, a

muchas mentes que con su talento y muy particular visión de la dinámica educativa ofrecen compartir con el lector sus pensamientos.

La Red Durango de Investigadores Educativos es un espacio para el encuentro de todas esas voces, la amalgama que las aglutina es un espíritu de colaboración, de entusiasmo y amor a la educación que se ve reflejado en cada uno de los trabajos que constituyen este valioso texto. En él se refleja la diversidad de formas de ver, comprender e interpretar la problemática educativa en Durango.

Animo al lector a participar en esta diversidad escuchando las voces de estos otros que con su talento enriquecen el sistema educativo de Durango.

Dr. Juan Carlos López Gracia

INTRODUCCIÓN

Los capítulos que se presentan en este libro difieren del resto de los trabajos del Tercer Coloquio Nacional de Investigación Educativa, cuya convocatoria estaba orientada a la presentación de trabajos de investigación.

Sin embargo, es un hecho insoslayable que la investigación educativa no es una actividad aislada de los campos que confluyen en la esfera educativa, y por otra parte, si bien la finalidad de la REDIE es la investigación, también lo es difundir el conocimiento e información de actividades educativas relacionadas entre sí e implicadas en el quehacer investigativo.

Es por esta razón que se aceptaron estos trabajos que enmarcamos en dos campos del quehacer educativo, la formación docente y la innovación educativa, siendo el propósito central de los trabajos presentados, la mejora de la calidad educativa.

Un estudioso de estos dos campos inicia el capitulo de esta obra, el Dr. Manuel Muñiz García, quien amablemente aceptó participar como autor invitado con el trabajo: Las rutinas profesionales en la enseñanza del psicoanálisis: un estudio de caso.

Dentro del apartado de la formación docente se incluyen los siguientes tres trabajos:

La formación de docentes y la construcción de redes interinstitucionales a partir de las necesidades formativas de las estudiantes como una estrategia de

enseñanza y aprendizaje para formar en y para la diversidad de Leticia Montaña Sánchez; el escrito tiene como propósito dar cuenta de los distintos momentos por los que se ha transitado para la construcción de redes interinstitucionales a partir de las necesidades formativas de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Gabriela Celina García Romero, Ma. Teresa Hernández Rodríguez, Rosa Evelia Carpio Domínguez y José Báez Zacarías presentan el trabajo: Un atisbo a los saberes experienciales del maestro intercultural bilingüe en el estado de Guanajuato; en el que presenta un primer acercamiento a las características del maestro bilingüe a fin de rescatar información valiosa sobre su procedencia, formación inicial y necesidades de formación continua.

El trabajo: La formación pedagógico didáctica para docentes y discentes por competencias en la Facultad de Geografía, UAEM, que presentan Fernando Carreto Bernal, Carlos Reyes Torres y Bonifacio Pérez Alcántara; surge a partir del cambio de modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de México que implicó un giro en la enseñanza orientado a las competencias y por tanto una necesidad de organizar un programa de formación; es este trabajo se dan a conocer los avances de dicho programa de formación pedagógico didáctica sobre el proceso enseñanza aprendizaje por competencias para docentes y discentes, con la finalidad de valorar las experiencias en la implementación del modelo de formación profesional en la institución.

El segundo apartado comprende tres trabajos que los ubicamos en innovación educativa a saber:

Aprender historia hoy: revisión de la profesión docente y resignificación de los viejos caminos para su enseñanza, presentado por María del Refugio Magallanes Delgado; en el que muestra la complejidad de la enseñanza de la historia y la dificultad que entraña que el alumno comprenda los diversos conceptos y como esto se posibilita en la medida en que el profesor genera ambientes históricos de aprendizaje, apoyándose en las rutas trazadas por las estrategias didácticas de la historia y en las estrategias que emergieron de su estilo y saberes escolares.

El trabajo de María Elena Chan Núñez, María Isabel Enciso Ávila y José Alfredo Flores Grimaldo denominado: Modelo para monitorear trayectorias escolares en modalidades no convencionales, integra los avances de la construcción de un modelo teórico para monitorear los trayectos escolares de los estudiantes, a partir de tres perspectivas: personal, organizacional y de interacción social, en donde el estudiante construye su ruta de formación.

Finalmente se presenta el trabajo: Educación para la paz, entre la liberación y la reproducción social de Mitsi Nieto Durán; el trabajo retoma las teorías de la *Educación para la paz*, tanto en su corriente individual como en la sociocultural, indaga sobre la posibilidad de una perspectiva integradora de ambas propuestas y trata de construir una respuesta.

ENTRADA AL CAMPO DE ESTUDIO

Se ofrece al lector una visión de los campos que enmarcan teórica y prácticamente los trabajos que se presentan es decir: la formación docente y la innovación educativa

Formación docente

Toda institución y sistema educativo está impulsado por la acción del quehacer docente, orientado a garantizar resultados de aprendizaje eficiente en los alumnos, quehacer que se conforma por diversas dimensiones en las que se definen las visiones y aspiraciones respecto a la forma de concebir dicha actividad.

Al respecto Contreras (1997) identifica tres dimensiones del quehacer docente: a) *la obligación moral* como el compromiso ético al que está obligado en cuanto al desarrollo de sus alumnos, b) *el compromiso con la comunidad*, la educación no es una actividad privada sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente y c) *la competencia profesional*: entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de ésta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores.

La correlación entre el quehacer docente y la calidad y eficacia del proceso enseñanza aprendizaje es inobjetable, relación que a la vez lleva a establecer la afirmación de que si se desea una educación de calidad será necesario un quehacer o desempeño docente de calidad, lo cual solamente es posible a través de procesos de formación docente que igualmente sean de calidad, y permitan dar una cabal, plena y satisfactoria respuesta a los requerimientos de la actuación docente.

En relación a esto, es pertinente tener en cuenta la aseveración de Murillo Torrecilla (2006), en el sentido de que, si bien el desempeño docente depende de múltiples factores, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros.

El concepto de formación docente es presentado desde diversos enfoques, para Lella (1999), es el proceso permanente de adquisición, estructuración y restructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial, pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. Esto lleva a considerar también la *formación docente continua*, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la

carrera, de toda la *práctica docente*, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.

En la Universidad Pedagógica Nacional el concepto de formación docente que orienta la opción “formación y práctica docente” es reconocer a la formación docente como un proceso que se prolonga a lo largo de la trayectoria profesional del maestro para reconocer los factores pedagógicos, didácticos, éticos y sociopolíticos que condicionan la práctica docente (Ramírez Mendoza, 2012). En esta propuesta la estructura de formación comprende cinco ejes: Formación profesional para la docencia, práctica docente, didáctica, socio pedagogía e investigación.

Una mirada al contexto latinoamericano permite observar la concepción que en formación docente de profesores universitarios promueve la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) de Puerto Rico, en el sentido de que la formación docente es un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan. En esa trayectoria, la etapa de formación inicial de grado universitario tiene especial relevancia porque se propone proveer aportes para la configuración de un perfil docente. Y ese proceso supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando núcleos sustantivos de pensamientos, conocimientos y prácticas. En esta propuesta, las dimensiones de la Formación Docente se configuran en cuatro campos de formación: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Disciplinar Específica y Formación en Práctica Profesional Docente.

En Argentina, la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), define a la formación docente como la forma de reconversión de todo el personal docente en actividad para afrontar las exigencias pedagógicas y laborales derivadas de la nueva estructura del sistema educativo, sustenta su proceso formativo en tres funciones: Formación de grado, capacitación/extensión e investigación.

Si bien hoy en día todo es cambiante, más lo es en el campo de la educación por lo tanto en los modelos y estrategias de gestión de la formación docente, de aquí que surge la pregunta obligada, pese a los procesos de cambio ¿Cuáles son los modelos o tendencias que se pueden identificar en dicha formación docente? Al respecto Davini (2005) identifica los siguientes modelos institucionalizados históricamente e incorporados a las prácticas de formación docente: *1. práctico-artesanal; 2. academicista; 3. tecnicista eficientista; 4. hermenéutico-reflexivo.*

Zeichner (citado por Loya Chavez, 2008) dice que las perspectivas en la formación de los profesores han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia de los programas formalizados, precisamente por la orientación y finalidades que le otorgan los Estados a la educación nacional. Para unos es asunto de racionalidad técnica, para otros de democracia y condiciones sociales.

En un propósito de describir las diferentes perspectivas que modelan la formación docente desde el siglo pasado pero que continúan teniendo vigencia en el México actual, se puede afirmar que existe una tipología de siete modelos que sin ser absolutos, permiten contemplar el panorama identificando sus mosaicos, es de suponer que en la práctica formativa se hace un uso ecléctico de estos modelos, aun cuando los fundamentos estén sujetos en alguno de los modelos teóricos.

De manera sintética y en base a la exposición que al respecto hace Loya Chávez (2008) se presentan los siguientes modelos:

Modelo de las Adquisiciones Académicas.

El modelo establece que la formación consiste en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas, entonces el profesor genera prácticas en las que se aplique la teoría disciplinar y su propia didáctica para trasmitirla.

En este sentido, la formación consiste en adquirir el saber, la técnica, las actitudes, el comportamiento con la finalidad de saber trasmitirlos (Ferry, 1990). El aprendizaje se organiza en función de resultados constatables o medibles, cuya obtención define la competencia para enseñar del buen profesor.

Modelo de la Eficacia Social o Técnico.

El modelo sienta sus bases en el estudio científico de la enseñanza, que permita el inventario de rasgos a conseguir en los docentes y que constituyan la base de la elaboración de programas con los contenidos pertinentes que se deben enseñar a los futuros profesores.

El enfoque de la Educación Basada en el Desarrollo de Competencias docentes es una de las manifestaciones de este modelo, el cual busca la adquisición de destrezas docentes específicas y observables, que se relacionan con los

resultados del aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, el objetivo de la formación del profesor es la enseñanza, para el logro de la eficacia de la intervención tecnológica derivada del conocimiento científico.

El profesor es el ser pensante que adecua la intervención tecnológica a las diferentes situaciones problema de la enseñanza y del aprendizaje exclusivamente. Shon (1987) llama a este proceder racionalidad técnica y Habermas (1981) razón instrumental de la práctica social; el propósito formativo obedece a la elección y operación de medios para lograr objetivos que se predeterminan por los especialistas del diseño curricular. La formación, por lo tanto, es instrumental, técnica, para la aplicación de los recursos o medios para la consecución de los objetivos.

El Modelo Naturalista.

El enfoque emana de la concepción naturalista del desarrollo de los niños, cuyos principios son fuente y finalidad de la formación de los profesores, es decir, la comprensión de los principios evolutivos constituye la preparación para la docencia.

Lo representan las escuelas denominadas de la Nueva Pedagogía surgidas a fines del Siglo XIX y a lo largo del Siglo XX, periodo caracterizado por la investigación y producción teórica sobre la infancia desde diferentes disciplinas, como la psicología. Stanley Hall en E.U., Montessori en Italia, Decroly en Bélgica, Piaget, en Suiza.

El modelo centrado en el Proceso.

El fundamento de este modelo es que la formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones, a la vivencia correspondiente que da lugar a aprendizajes inesperados (Ferry, 1990). De manera que las normas, las reglas, los rituales, el folclore, el rito a las figuras legendarias, la inducción de reacciones de sumisión o de insurrección, la participación en grupo, forman profundamente más la personalidad profesional que las propias actividades programadas.

Los dispositivos de formación se valoran por la experiencia que proporcionan a los futuros profesores de manera deliberada. En este sentido, concierne al programa de formación y a los formadores que acompañen el proceso de desarrollo personal alimentándolo con las experiencias sociales e intelectuales, vividas individual o colectivamente, dentro del campo profesional o fuera de él.

Las experiencias constituyen el método, pero la teoría apoya la formalización de éstas y permite la apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias. Una de sus fuentes teóricas: el Psicoanálisis.

Modelo Crítico.

Este modelo comprende aquellas posiciones que conciben a la formación como actividad crítica, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan la formación. El modelo orienta a los formantes en el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y

represivas para la sociedad dominada, con el fin de promover respuestas liberadoras que transformen las situaciones de vida.

El profesor se considera un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto político escolar y actuar críticamente. Para ello, la formación (Sacristán & Pérez Gómez, 1992) se basa en tres elementos: 1) interiorización del bagaje cultural de orientación política y social; 2) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica; y 3) el desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político como intelectual de la educación.

Modelo Reconstruccionista Social.

Esta perspectiva define la formación del profesorado, en Estados Unidos, como un elemento inherente al papel de la escuela que, unida a otras fuerzas progresistas, en la época de la Gran Depresión económica (1929), pretendían la planificación del desarrollo de la sociedad estadounidense.

Los teóricos reconstruccionistas atribuían a la educación la función de contribuir en la formación de una sociedad más justa, en la que el bien común preponderase sobre el individual. Por lo tanto, la formación de profesores se finca en la creación de una filosofía social y educativa adecuada. Se busca que los profesores cuenten con una visión acerca de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral en torno a ello.

Modelo Situacional.

El modelo postula que quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, invertir su práctica y formarse (Ferry, 1990). El objetivo de la formación es “saber analizar”, entendido como aprendizaje privilegiado que organiza la acción y promueve otros aprendizajes. Laurence Stenhouse (1987) enfatiza que la formación es un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones.

Las diferentes concepciones de formación docente de estos modelos permiten observar lo estratégico de estos procesos, ya que las referidas concepciones están permeadas por diferentes intereses en los que la dimensión política, económica y social da sentido y justifican sus finalidades.

Cada sistema educativo, Universidad y en general, las diversas instituciones educativas generan sus propios modelos de formación, sin embargo, de una u otra forma todos ellos oscilan alrededor de alguno u otro de los modelos descritos. Independientemente de la orientación del modelo, se pueden distinguir en el proceso de formación cuatro etapas: identificación de necesidades de formación (fase diagnóstica), elaboración de los programas de formación (fase curricular), desarrollo de los programas de formación (fase de actuación del formante y del sujeto en

formación) y evaluación de los programas de formación y de los aprendizajes desarrollados (fase de resultados) (Barraza, 2007).

Los trabajos de formación docente incluidos en este libro, están enmarcados en algunos de los modelos presentados por Loya Chávez y son aportaciones al campo de la formación docente cuyo propósito es rescatar experiencias de los diferentes procesos formativos que abordan, derivados de necesidades y requerimientos de la dinámica siempre cambiante a que se enfrenta el docente, que tienen como propósito proporcionar aportaciones que permitan el diseño de estrategias para mejorar el ejercicio docente en beneficio de los estudiantes.

Innovación Educativa

Cuando hablamos de innovación, se nos viene a la mente la palabra que está de moda, y como tal, responde a múltiples significados y se utiliza de diversas maneras según el contexto, es por esta razón que se considera conveniente, ubicar el concepto de innovación en el contexto educativo.

Como tal, el concepto de innovación educativa prospera en los años 70 y es cuando se inserta en el discurso educativo, debido principalmente a una publicación de la UNESCO (1975) y a trabajos como los de Huberman (1973), Fullan y Pomfrett (1977) y Havelock y Huberman (1980).

Posteriormente el término de innovación educativa empieza a ser cada vez más recurrente en diferentes ámbitos educativos y surgen las primeras aproximaciones a su conceptualización.

Pascual (1988:86) presenta una definición de Escudero en la que señala que: “Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Menciona que innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar...cambiar.”

Por su parte Imbernón (1996:64) afirma que: “la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”.

Años después Barraza (2005) presenta una conceptualización comprensiva construida con un enfoque teórico-discursivo y define a la innovación educativa como un proceso que comprende la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados tanto a la gestión institucional como al currículum y a la enseñanza, resultando normal que impacte en más de un ámbito ya que generalmente responde a una necesidad que por lo regular requiere de una respuesta integral.

Jaume Carbonell (2006) quien ha realizado grandes aportaciones a la innovación educativa la entiende como: el conjunto de ideas, procesos y estrategias, a través de los cuales se pretende introducir y estimular cambios en las prácticas educativas. La innovación es un proceso, un trayecto lento que contempla la vida en las aulas, la cultura del docente, la organización de las instituciones y la dinámica de

la comunidad educativa con el propósito de alterar su realidad actual, transformando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los antecedentes de la innovación educativa, se cuenta con un documento importante y vigente, que en el año 2000 fue publicado por Blanco y Messina quienes se dieron a la tarea de construir un estado del conocimiento de la innovación educativa en América Latina, en él dan cuenta de las principales tendencias de los programas innovadores, crean un banco de experiencias innovadoras y aportan una reflexión sobre el concepto. Entre sus principales conclusiones plantean: que no se cuenta con un marco teórico suficientemente desarrollado y adecuadamente socializado; que el concepto de innovación está referido a condiciones culturales, sociales y educativas; que las innovaciones están centradas en la educación básica y en el área del currículo; que los programas innovadores presentan una gran variedad de contenidos, están orientados a promover cambios en el sistema educativo pero están escasamente evaluados; que la difusión de investigaciones relativas a experiencias innovadoras es débil.

Por su parte Rimari Arias (2003), publica una Guía para la formulación de Proyectos de Innovación, en la que indica que si bien el principal objetivo de los procesos de innovación es mejorar la calidad de la educación, también es cierto que tiene otros objetivos como los siguientes:

- a) Promover actitudes positivas en toda la comunidad educativa con un criterio abierto al cambio.

- b) Crear mecanismos para la aplicación y difusión de experiencias educativas novedosas.
- d) Promover cambios curriculares flexibles, acordes con las necesidades de la sociedad.
- e) Implementar la aplicación de procesos administrativos y docentes, congruentes con las necesidades de la institución y de la comunidad, tendientes a la mejora de la calidad educativa.
- f) Estimular la investigación como parte intrínseca de la formación profesional de los docentes.
- g) Rescatar, sistematizar y transferir experiencias educativas innovadoras del personal docente, directivo, asesor y supervisor.
- h) Establecer condiciones permanentes para que las experiencias innovadoras exitosas se conviertan en prácticas institucionalizadas.

Actualmente el concepto de innovación educativa, así como las teorías que se han ido desarrollando, generalmente a través del análisis de experiencias innovadoras, aparecen más frecuentemente en el discurso educativo en diversos campos específicos como el de estrategias de enseñanza y de aprendizaje (Santana & Martínez 2010; Lozoya Meza, 2011; Cabero, J. et al., 2011; Barroso, Cabero y Vázquez, 2012); en la política educativa (Cruz Bustos, 2008; Camacho y Medina, 2012); en el curriculum (Salinas, 2004; Salat Figols, 2011), en la gestión institucional (Gather, 2000; Bovermann & Russell, 2004; Rimari Arias, 2003; Carbonell, 2006; Barraza, 2007).

Más allá de estos esfuerzos individuales, están los aportes al campo realizados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación (ANUIES) en su Documento estratégico para la innovación en la educación superior (2003) desarrollado con los siguientes objetivos: a) Identificar las diversas dimensiones de la Innovación Educativa; b) Señalar procedimientos para la construcción de procesos innovadores; c) Contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos educativos en las IES; d) Aportar criterios y participar en el diseño de instrumentos para determinar el estado de la Innovación Educativa en las IES; e) Promocionar la innovación educativa en las IES; f) Ofrecer indicadores para analizar la Innovación Educativa.

El documento de ANUIES (2003) marca las directrices que habrán de guiar las acciones en materia de innovación educativa, a fin de coadyuvar en la transformación y mejoramiento de la calidad del Sistema de Educación Superior: a) La innovación concibe un nuevo paradigma de formación de los estudiantes; b) Introduce nuevas modalidades de trabajo y de utilización del tiempo; c) Establece cambios en los planes de estudio; d) Otorga mayor importancia al trabajo personal y grupal del alumno; e) Propicia cambios en los métodos de enseñanza y mejora la proporción de la teoría y la práctica; f) Aprovecha cabalmente los recursos tecnológicos; g) Diversifica las experiencias de aprendizaje; h) Produce cambios en las estrategias de evaluación; i) Aborda interdisciplinariamente los problemas; j) Impulsa la creatividad, la iniciativa, el espíritu crítico y la responsabilidad social; y k) Pugna por el desarrollo integral de las capacidades cognitivas y afectivas.

Analizando el amplio espectro de la innovación educativa, la definición de los ámbitos en los que se inserta, puede ir desde los campos específicos hasta campos más integradores como lo es la propuesta de ANUIES (2003) que presenta una estructura analítica con cinco ámbitos de innovación:

- a) Planes y programas de estudio
- b) Proceso educativo
- c) Uso de tecnologías de información y comunicación
- d) Modalidades alternativas para el aprendizaje
- e) Gobierno dirección y gestión.

a) Planes y programas de estudio. La innovación educativa en este ámbito tiene como finalidad la formación integral del alumno, incluyendo conocimientos, habilidades, actitudes y valores, considerando que el enfoque de competencias es el idóneo. El plan de estudio ha de ser flexible, tanto en los contenidos y la modalidad como en los tiempos y espacios. Contempla una fundamentación diagnóstica de las necesidades sociales, del mercado de trabajo, de las condiciones académicas, de infraestructura y de los procesos de formación. Marca criterios orientadores como la pertinencia de los procesos educativos, el aprendizaje autodirigido, el desarrollo de investigación, el trabajo inter y multidisciplinario, el apoyo tutorial, los nuevos modelos de evaluación, acreditación y certificación de competencias y el desarrollo de modelos de aprendizaje a través de nuevas tecnologías.

b) Proceso educativo. La innovación educativa en este ámbito incluye al proceso de aprendizaje que implica aspectos que conducen a la búsqueda de un aprendizaje: significativo, activo, autogestivo, continuo e integral. Involucra por supuesto el proceso de enseñanza que incide en el diseño didáctico flexible, en el desarrollo educativo integral y en la evaluación holística del proceso.

Adicionalmente esta dimensión contempla como aspecto primordial la formación docente para la innovación, teniendo como principio el desarrollo de competencias profesionales y la evaluación formativa del docente, así como la elaboración de materiales y medios didácticos, sin perder de vista que la innovación educativa significa generar cambios sustanciales en la práctica y que tanto alumnos como docentes vivan la construcción del conocimiento.

c) Uso de tecnologías de información y comunicación. El uso de tecnologías de información y comunicación es un reto para la IES, por lo que esta dimensión se caracteriza por la necesidad de rediseñar los modelos educativos, redefinir los roles de los actores y reorganizar los sistemas que las conforman. La innovación se concreta en la conformación de redes: La red educativa que contempla modelos educativos innovadores, el sistema de educación a distancia, ambientes de aprendizaje, bancos de datos, programas de capacitación, academias multidisciplinares de docentes, aplicaciones de tecnología educativa y programas de instrucción personalizada; la red administrativa que contempla los aspectos financieros y la gestión escolar; así como la red de investigación, la de cooperación e intercambio y la de vinculación social.

d) Modalidades alternativas para el aprendizaje. Esta dimensión implica los diversos paradigmas educativos, los modelos de organización, las diversas modalidades y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las innovaciones se establecen a partir de criterios indicadores tales como: un modelo de responsabilidad compartida administrativa-académica; diagnósticos institucionales centrados en el aprendizaje; diseño y puesta en marcha de modalidades alternativas; actualización y capacitación de los cuadros docentes; participación de cuerpos académicos en el establecimiento de estándares en el aprendizaje; mecanismos de certificación de habilidades y conocimientos; todos ellos con una clara tendencia de sustituir el paradigma predominante, centrado en la enseñanza, por el paradigma emergente centrado en el aprendizaje.

e) Gobierno, dirección y gestión. Esta dimensión supone una serie de retos y desafíos, destacando aquellos relativos a la confusión en la conceptualización y en la ejecución de acciones, a la actitud pasiva y respuesta acrítica en la ejecución de las políticas y sus programas y una legislación rígida. La innovación en este apartado se enfoca a capacitación del personal, impulso a procesos de modernización, trayectoria de actores y Flexibilización legislativa; todo ello para crear estrategias de intervención para una buena dirección y gestión.

Los trabajos de innovación que se presentan en este libro se ubican en estos ámbitos, particularmente en el de planes y programas de estudio, en el del Proceso educativo y en el de Gobierno, dirección y gestión.

Formación docente e Innovación educativa

El enmarcar los trabajos presentados en este libro en la visión de los campos de formación docente e innovación educativa permite comprender el significado de su aportación en el terreno educativo y la complementariedad e interdependencia de sus procesos y resultados.

La formación docente y la innovación educativa son dos conceptos y campos que se implican, ya que el innovar supone la construcción de nuevos aprendizajes, que a su vez representan el desarrollo de procesos formativos (Calderón, 1999).

La implicación de estos conceptos se da tanto en la relación teoría-práctica como en la innovación curricular.

Los procesos generados por la innovación y que se traducen en proyectos de mejoramiento para las acciones educativas conducen progresivamente a la interrelación de la teoría y la práctica, esta interrelación es lo que se conoce como praxis educativa, la cual constituye el objeto de cambio de la innovación.

Por otra parte, el concepto de innovación curricular se nutre de dos fuentes de intervención: a) Las propuestas didácticas de los maestros que se consideran novedosas y eficaces para mejorar la práctica docente y b) Las modificaciones que los maestros hacen a los contenidos curriculares de las materias para adecuarlos a las necesidades, intereses y contexto específico de los alumnos a efecto de favorecer el logro de aprendizajes significativos (Calderón, 1999; p. 43)

Así, la innovación conduce necesariamente a procesos formativos que ineludiblemente impactarán la práctica profesional de los docentes. Lo anterior lleva

a que se puede afirmar que la articulación entre formación e innovación está mediada por la investigación y se refleja en la innovación curricular lo que a su vez propicia los procesos de innovación educativa posibilitando dar respuesta al reto de un cambio en el sistema educativo.

Referencias

- ANFHE (2011). Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios. Comisión mixta ANFHE-CUCEN. San Juan. Puerto Rico. Disponible en:
http://www.filo.unt.edu.ar/mesat/mesa_III_documento_lineamientos.pdf
- ANUIES. (2003). Documento estratégico para la innovación en la educación superior. México. Autor. Recuperado de: <https://sua.economia.unam.mx/cursoplanes/3-ANUIES-Innovacion-en-La-Educacion-Superior.pdf>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa* 5(28), 19-31. México: IPN.
- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estud. pedagóg.* vol.33, n.2 pp. 131-153. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200008&lng=es&nrm=iso.
- Barraza, A. (2007). La gestión de los procesos de innovación. *Avances en supervisión educativa*, 6.
- Barroso, J., Cabero, J. & Vázquez, A.I. (2012) Formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje. *Apertura*. 4, 1
http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num16/1_formacion.html
- Blanco Guijarro, R. & Messina Raimondi, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Colombia: Disponible en:
<http://innovemos.unesco.cl/esp/publicaciones/rblancomessina2000.act>

- Bovermann, T. & Russell, F.W. (2004). *A Culture of Innovation and the Building of Knowledge Societies*. París: UNESCO.
- Cabero, J. et al. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 38. Recuperado el 20 de enero de 2012 de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/17>
- Camacho Pereira, C. & Medina Molina, C. (2012). la aprobación del marco español de cualificaciones para la educación superior y la empleabilidad del alumnado universitario. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Núm.5 pp. 67-86 Recuperada de: <http://www.eumed.net/rev/rejie>
- Carbonell Sebarroja, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ed Morata S. L.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cruz Bustos, R. (2008). Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto. *Tiempo de Educar*, Vol. 9, Núm. 17, enero-junio, 2008, pp. 83-118
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. Barcelona. México: Paidós.
- Gather, M. (2000). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Habermas, T. (1981). *La teoría de la acción comunicativa: II Crítica a la razón funcionalista*. España: Ed. Taurus.
- Havelock R.G. & Huberman A. M. (1980), *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*, Ginebra, Suiza, UNESCO-OIE.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París, Francia, UNESCO-OIE
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires-Argentina: Ed. Magisterio.
- Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*.

- Loya Chávez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación. No 46/3*
- Murillo Torrecilla, F.J. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. OREALC / UNESCO. Santiago de Chile. Chile
- Pascual, Roberto. (1998). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid: Narcea.
- Ramírez Mendoza. M. G. (2012). Campo docencia: Opción formación y práctica docente. UPD. México. Disponible en:
<http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=40&ved=0CG8QFJAJOB4&url=http%3A%2F%2Fpedagogia.upn.mx>
- Rimari Arias, W. (2003). *Guía para la formulación de Proyectos de Innovación Educativa*. Lima, Perú: Asociación Cultural "San Jerónimo".
- Salinas, J. (2004). Los recursos didácticos y la innovación educativa. *Comunicación y Pedagogía*, No. 200, pp. 36 - 39.
- Santana Pineda, A. & Martínez González, J. A. (2010). La innovación educativa y los factores de éxito de propuestas para revertir los bajos niveles de rendimiento en matemáticas. Una aproximación desde la atención personalizada para el desarrollo humano. *La Educación* No. 143. Recuperado de: [http://laureate-comunicacion.com/prensa/files/boletines/conamat\[1\].pdf](http://laureate-comunicacion.com/prensa/files/boletines/conamat[1].pdf)

**Las rutinas profesionales en la enseñanza del psicoanálisis:
un estudio de caso**

Dr. Manuel Guadalupe Muñiz García
Universidad Autónoma de Nuevo León

Teniendo como marco de referencia la definición de saberes prácticos de Altet (2005), entendidos como: el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, en un contexto de situación laboral; se analizaron las rutinas profesionales de dos docentes experimentadas en la formación de psicólogos clínicos de orientación psicoanalítica.

En general, el objetivo de la investigación, de la que se desprende este escrito, fue comprender la lógica de la práctica docente, para poder transformarla. En particular, los resultados de este estudio parcial nos permiten enfocar la atención sobre el desempeño docente exitoso, obteniendo un panorama de los logros y dificultades en la perspectiva de comprender y mejorar el quehacer pedagógico. Asumir esta perspectiva permite al docente novel o en formación reconocer la importancia de la toma de conciencia y la necesidad de poner en acción los cambios que optimicen sus propias prácticas de enseñanza.

En consecuencia con el objeto de estudio se eligió como paradigma de investigación la fenomenología hermenéutica (Morse, 1994; Apel, 1998; Buendía et al., 1998; Merriam, 1998), desde la perspectiva teórica que Bourdieu (1991) plantea para el análisis de las prácticas sociales y que Perrenoud (2005) aplica al campo

educativo: en particular el concepto de habitus. Todo lo anterior enmarcado en la línea de investigación sobre la práctica reflexiva (Schön, 1998).

El estudio retoma los datos recopilados para documentar la práctica docente exitosa de las profesoras en cuestión. Así, de la información obtenida a través de 20 horas de entrevista a profundidad, registros de opinión y análisis de documentos, se seleccionaron los datos que referían específicamente a las rutinas de enseñanza construidas a lo largo de casi treinta años de labor docente, para su descripción evolutiva y análisis a partir del modelo teórico articulado.

La historia profesional: reflexiones sobre la práctica de enseñanza

«La idea, en términos muy amplios, es que me cuentes tu historia profesional» Con esta consigna fácil de cumplir en apariencia, iniciaron los relatos de las dos psicólogas clínicas que accedieron a construir su historia profesional como formadoras y compartirla con nosotros.

Cuéntame tu vida es una petición sencilla, pero difícil de cumplir, porque es pretender dar sentido y coherencia a un proceso que es esencialmente complejo y contradictorio. Ya que la vida no constituye una historia, en el sentido de una relación lineal, cronológica, causal de acontecimientos dados, orientados por una intención global y listos para ser inventariados y transcritos en una unidad sin fisuras. Unidad sólo imaginaria a la que Pierre Bourdieu (1999b) llama la «ilusión biográfica». Por lo contrario, afirma, la vida es «un sin sentido», llena de contradicciones y

ambigüedades a la que se le busca una razón para extraer una lógica y crear su sentido.

Por tanto, pensar la propia vida para contarla, no deja de implicar un gran reto porque el narrador, pone a prueba -ante sí mismo y los otros- las interpretaciones que ha hecho de su ser y de su hacer. Y, al hacerlo, se expone a que su imagen especular, su ilusión, se fracture. Es lógico inferir que el narrador tenderá a seleccionar, ordenar, interpretar, y justificar sus experiencias. Y el otro, el que escucha o lee, se convertirá en el artífice y cómplice de ese relato porque, con sus inquietudes y preguntas participa en la creación artificial del sentido.

Entonces, para construir el sentido en los casos particulares que nos ocupan, no debemos perder de vista que se trata de historias profesionales, de relatos de lo que ha sido la práctica en algunas de sus funciones profesionales. Es decir, al hablar de práctica estamos hablando de acciones, cuyo sentido sólo llega hasta nosotros después de que la gente ha dejado de actuar y puede construir un relato sobre la misma. Porque mientras actúa la gente no puede dar cuenta plenamente de lo que hace. Es sólo hasta que logra una reflexión sobre su práctica, que puede comprenderla y explicarla, al dar cuenta del habitus que la determina, es decir, de su «conjunto de esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción (Perreonud, 2005: 2005)».

Más aún, en el ámbito de la enseñanza formal, es frecuente que el docente tenga presentes los propósitos y finalidades que le dan sentido a su práctica, y que intente conducir las acciones que realiza hacia ese objetivo. Los docentes se hacen una “imagen” de lo que pretenden conseguir, o de lo que suponen que los alumnos

deben lograr. Pero desde esta lógica, el docente al actuar no sabe lo que hace hasta que esta acción ha finalizado y puede construir un relato o narración, a través de una especie de recuerdo reflexivo. Por eso el saber de la práctica sólo se puede alcanzar cuando, al dejar de actuar, pierde el actor su condición de tal, y se convierte en el personaje del relato que otro cuenta.

Por otra parte, al no haber ya grandes relatos o explicaciones totales de la realidad, son los pequeños relatos -los particulares y domésticos-, los que constituyen el saber que nos posibilitan a encontrar el sentido de lo que hacemos. Por eso es necesario dar la palabra y la voz a los que se consideran los genuinos protagonistas de la práctica docente.

En lo que sigue presentamos los fragmentos, relacionados con las prácticas de enseñanza, de las historias profesionales de dos psicólogas en su función de formadoras de psicólogos clínicos de orientación psicoanalítica.

Sembramos una semilla que germina muy lentamente.

Lupita es psicóloga clínica con dos especialidades, la primera en clínica de niños y adolescentes y, la segunda en psicoterapia psicoanalítica; tienen además una maestría en psicología clínica de orientación psicoanalítica. A lo largo de su carrera profesional – de 26 años, a la fecha del estudio- se ha desempeñado como psicoterapeuta en consulta privada y docente en la Facultad de Psicología de la UANL, también ha ocupado diversos cargos administrativos en la misma institución.

Desde hace 14 años se dedica a la docencia de manera exclusiva. Ella está casada con un periodista y tiene tres hijos.

A los maestros, de acuerdo con la percepción de Lupita, les ha faltado entender el protagonismo de su función de una manera distinta a lo que tradicionalmente ha sido. Ahora, enfatiza, en un campo como el nuestro en el que una de las enseñanzas más importantes de la teoría psicoanalítica es el valor de la escucha, la actitud que el maestro requiere es la de una presencia que no obture el espacio en el que alumno pueda pensar, participar, decir, hacer; es preciso que le ceda al alumno el escenario acompañándolo discretamente; para evitar el adoctrinamiento y la inducción paternalista. La tarea es difícil, nos dice, no resulta fácil renunciar al papel protagónico; sobretodo, cuando los resultados de tu trabajo se verán a muy largo plazo.

Su agenda de trabajo: por las mañanas, clases de 7.50 a 12:40, de lunes a jueves; por las tardes lectura, aunque nunca lo suficiente, «dedico muchas horas a las cuestiones de la casa, los hijos, porque hay que atender a los hijos, la casa », pero siempre se da tiempo para leer literatura, los materiales de la clase y de apoyo, prensa, porque «siempre es importante saber cómo anda el mundo más allá de la cocina». Además, agrega que toma notas; tiene un fichero -un poco desorganizado- con referencias bibliográficas, apuntes breves, notas breves para consultar en otro momento, temas pendientes. No obstante, precisa que:

... con todo esto pienso que necesito leer más sobre educación. . . , pero tengo 16 horas frente a grupo [otros maestros tienen de 20 a 30], son muchas. Tres horas diarias de clase serían lo ideal, el resto deberían ser para asesoría, reuniones, otro tipo de cosas. En las últimas horas ya estás agotada, te vuelves repetitiva. Ya no estás en condiciones -los alumnos también tienen una carga excesiva-, aunque la causa del

agotamiento no es sólo la carga excesiva, porque de repente hay clases muy buenas al final de la jornada.

Los viernes eran sociales -reuniones con amigas-, pero ahora:

...cada vez es más difícil. . .; durante un tiempo, una muy buena experiencia de trabajo grupal fueron las reuniones para discutir temas de género con la intención de hacer la tesis. Pero terminó en una gran bronca, problemas de poder en el posgrado. . . [Mientras duró]. . . Fue una gran experiencia porque hacíamos lo que les pedimos a los alumnos, discutir; además, era trabajar ya no como maestra, sino en un grupo de iguales. Ahora sólo discuto con Socorro porque tenemos una visión muy similar de las cosas y compartimos problemáticas muy similares.

La mayor parte del tiempo que dedica a trabajar fuera de clase es para una actividad que no se ve a simple vista, la investigación previa a pararse frente al grupo. La realiza, nos dice, para lograr ser congruente con lo que pide:

. . . bueno, pues en las mañanas es ir a los salones a dar clases, y en la tarde, le dedico un buen tiempo a leer la clase y, además, siempre procuro estar leyendo otro libro diferente del texto, eh... relacionado con la. . ., con la materia que me toca en ese semestre ¿no? . . .; siempre procuro tener otra . . ., otras lecturas, este . . ., ¿qué más hago?, reviso resúmenes, les encargo resúmenes a los muchachos, yo sé que muchos de ellos se los copian, sé que en la clase anterior . . ., eh . . ., se copian el resumen que hizo el . . ., el compañero de al lado, que incluso en la fila unos se pasan su libreta a otros, yo creo que es inevitable que eso ocurra [risas] ¿no? . . .; en serio, te digo cuando mucho lo puedes explicitar ¿no?, viendo todo esto, pero . . . yo creo que eso no nos debe desanimar ¿no?, o sea, al menos una buena parte del grupo -ante esa exigencia de la clase-, abren el libro en sus casas, y algo hacen . . .; tampoco estoy en posibilidades, porque es humanamente imposible -pienso yo-, de leer detenidamente cada resumen, como creo que sería lo ideal, y poder comentarlo con los alumnos. No puedo, son un montón, entonces . . ., este, ahí como una . . ., una visión así somera se los . . ., se los reviso . . ., este . . ., pero me ha servido porque, porque promueve la participación de los alumnos; cómo quiere uno que los alumnos participen si ni siquiera abrieron el libro en su casa y no saben qué tema se está viendo [risas] . . ., creo que ha sido . . ., ha sido bueno . . . ¿no?; para el desarrollo de la clase, eh . . ., en cuanto al desarrollo de la clase pues ya habíamos hablado. Yo te . . ., te decía, que eh . . ., siempre me preocupo porque haya . . ., como objetivos muy precisos para . . ., para la clase, que el alumno tenga en mente algo que le ayude a engancharse con . . ., con la temática que estamos viendo, y hago lo posible por que participen en . . ., en . . ., en la clase. Debo reconocer que es muy difícil ¿no?, siempre son los mismos. Y, a pesar de que ellos dicen. . ., eh... que en mi clase es más fácil participar porque no tienen el temor de que les calle la boca, aun así, este. . ., la participación es muy. . ., es muy pobre, los alumnos tienen miedo de hablar.

De la investigación previa a la clase ha obtenido una serie de materiales de apoyo a su función, por ejemplo: fichas bibliográficas de libros de enfoque

psicoanalítico que incluyen un listado del contenido del texto. Estos documentos le permiten tener a mano información necesaria para asesorar al alumno en sus tareas de investigación y redacción de ensayos. Las organiza por temas de interés para el alumno, de tal forma que reúne diferentes autores que abordan un mismo tema; resúmenes de los principales temas abordados en clase, vinculando las ideas principales de los temas resumidos con los objetivos generales y específicos del curso; cuestionarios contestados que sirven como base de datos para la elaboración de exámenes y cuestionarios sin contestar para guías de estudio de los alumnos; exámenes con diferentes tipos de reactivos: preguntas de respuesta breve, temas a desarrollar (preguntas abiertas), falso-verdadero en diversas modalidades, opción múltiple, completar definiciones; notas periodísticas relacionadas con los temas discutidos en clase.

Ya en clase escucha con atención las intervenciones de sus alumnos y retoma los aspectos pertinentes de las intervenciones de los mismos. Refiere que ha estado siempre en contra de atiborrar al alumno de contenidos y que siempre ha buscado que haya un espacio para la reflexión: «vamos a dedicar tres minutos para que le echen un vistazo a su resumen y empezar la discusión». Durante la clase exhorta a los alumnos a preguntar para analizar diversas manifestaciones de los fenómenos que demuestran la validez de un concepto, por ejemplo: analiza manifestaciones cotidianas del miedo de castración, o refiere su experiencia clínica y advierte sobre los riesgos de andar interpretando a diestra y siniestra. Además, desmenuza los artículos revisados y va cuestionando al texto y estructurando esquemas junto con los alumnos; cuestiona las diversas formas de traducir los textos freudianos y

asesora para la búsqueda de fuentes de información; relaciona los temas actuales con los revisados en semestres anteriores; explica definiciones de palabras de uso común que los alumnos no entienden.

. . . hay muchas opiniones, muchas formas de querer hacer las cosas pero yo he estado en contra siempre de querer atiborrar a el alumno de contenidos, siempre he buscado que haya un espacio para la reflexión, para la revisión de los trabajos que hacen . . .; muchas veces encargamos trabajos que luego nadie lee, nunca vieron si los copiaron o si los bajaron de Internet; si usaron el mismo trabajo de el semestre pasado . . . Entonces dejar un cierto número de clases para que estos trabajos se expongan y se reflexionen, en la medida de lo posible, en el nivel de los grupo; me parece que es algo importante, más que atiborrar los programas de contenido, que aparte nunca acabas tampoco; y otro aspecto que te comentaba, el interés por que sean cosas interesantes ¿no?, que despierte la motivación del alumno por aprender, que no estén demasiado lejos de su nivel de conocimientos para que resulte realmente asimilables y comprensibles . . .

Para estimular la participación de sus alumnos selecciona ejemplos interesantes y estructura el tema ubicándolo en el contexto y en el nivel comprensivo del alumno. Para ello, usa lenguaje coloquial y escenas de la vida cotidiana «- ¡quítate!, ¡que oso!, dice el adolescente a su madre que intenta abrazarlo». Incluye ejemplos de su experiencia clínica para explicar los conceptos teóricos y se remite personajes de la literatura y del cine para analizar la personalidad y otros conceptos. Cuestiona las explicaciones populares -míticas - que pretenden explicar los fenómenos psicológicos y analiza ritos, mitos sociales y cuentos infantiles. Relaciona los temas abordados en clase con los temas de investigación para la preparación de los ensayos. Como recursos didácticos utiliza el pizarrón para anotar definiciones, esquemas, cuadros sinópticos, preguntas clave, etcétera. Dosifica la información y enmarca la discusión de la clase al tema que los ocupa: «. . . por ahora olvídense de la psicopatología y concéntrense en entender por qué el complejo de Edipo es fundamental para la estructuración. . .» Señala la ubicación en el programa de los

temas que no son pertinentes en ese momento, pero que más tarde serán revisados.

Estructura esquemáticamente las definiciones y premisas. Al finalizar la clase le recuerda al grupo los temas que se revisarán en la siguiente reunión.

. . . trato de estructurar un poco el tema, este . . ., el tema de la clase ubicándola en el contexto que estamos viendo me parece que eso le ayuda a el alumno a . . ., a entender mejor, o sea, 'eso que estamos viendo ahorita . . . aquí, tiene que ver con, con este contexto mas amplio', este . . ., eh, uso mucho el pizarrón, rayo y rayo . . ., no . . ., no me siento a gusto con las nuevas tecnologías -de los proyectores y todo eso-, más que nada por el hecho de que para mi implica como tener un material ya preparado, que vas y presentas, que ya está hecho ¿no?, . . . yo siento que la clase mas bien se hace ahí, o sea, si puede estar algo preparada, tienes en mente los objetivos del tema que estás viendo, para mi es muy importante que el alumno tenga muy claro eso ¿no?, '-¿estamos viendo esto para qué?'; o sea, ¿cuál es la razón de ser de este tema dentro del curso que estamos viendo? . . . como la clase es de psicoanálisis siempre les insisto mucho en diferenciar lo fenomenológico y lo dinámico. Para darte un ejemplo, este..., la función grupal en la adolescencia, ¿qué características tienen los grupos de los adolescentes?, ¿qué ha podido observarse de lo manifiesto?, y que luego, se pregunten por qué. Así es como estructuro mis clases,. . . este. . ., porque siento que hay una tendencia a describir las cosas ¿no?,. . . y yo les digo que para eso no se viene a la universidad, cualquier gente se da cuenta de que los adolescentes tienden a uniformarse, que siguen a un líder, que llámese como se le llame a eso, úsense las palabras que se usen, pero yo creo que es del dominio público todo ese tipo de cosas ¿no? El simple hecho de explicar por qué se da eso ahí [risas]. . ., este, ese es el objetivo principal, el plantear preguntas acerca de lo observable, de lo manifiesto, insistirle mucho que esa pregunta se puede contestar desde muchos campos teóricos; pero cómo se contesta de. . ., o cómo se podría contestar entre muchas posibilidades desde el psicoanálisis. . ., así es como estructuro mis clases...

Además pretende que el trabajo en clase se haga en equipo procurando que los estudiantes reflexión sobre su entorno inmediato. Es importante, nos dice, revisar los trabajos que encargas y abrir espacios para la reflexión grupal sobre los mismos. En la selección de los temas de los ensayos involucra a los alumnos. Les pide que propongan tópicos relacionados con los contenidos temáticos que se están revisando. Abre la discusión y recoge las inquietudes más comunes para no diversificar los temas. Les pide que visiten instituciones: «que vean las cosas del pequeño mundo en que vivimos», para que no se limiten a bajar datos de Internet de

casos muy alejados de nuestra realidad. Que hagan entrevistas para que se enteren de lo que pasa en su entorno. «Me parece muy riesgoso fomentar en el alumno la idea de que ya encontraste la causa y el efecto: una situación lineal, que fomenta el dogma». Al respecto, recomienda:

Generalmente lo que hago es que al momento de encargar ensayos abro la discusión, ¿qué temas les parecen a ustedes que tengan relación con esto que estamos viendo en la clase? . . ., este . . ., en caso de que haya un consenso ¿no?: en cuanto los temas . . ., para que no se diversifique tanto –tampoco-, porque a veces eligen cosas muy difíciles de convertirlas en un trabajo, en un ensayo ¿no?. Por ejemplo cuando dicen, ¿cómo influyen los hijos en el divorcio de los padres? [risas], pues quién sabe, puede haber tantas maneras, tantas influencias, . . . este . . ., abro la discusión . . ., y yo trato de cerrar un poco recogiendo las inquietudes que sean más comunes y sobre eso se hacen los trabajos. También les pido que visiten instituciones de la ciudad para que vean como esta la cosa aquí en el mundo . . ., el pequeño mundo donde vivimos . . ., porque en ocasiones bajan datos de Internet, consultan cosas muy lejanas de nuestra realidad . . .; siento que ha sido bueno que vayan a visitar instituciones, que hagan entrevistas que se enteren como anda la cosa aquí en la localidad . . ., me inquieta mucho cuando un alumno me dice: ‘¡ay, ¿entonces por eso tal y tal cosa?!’, . . . sí, pero no nada más, me parece muy riesgoso fomentar en el alumno esa idea de que . . ., ya encontraste la causa y el efecto es ese ¿no? . . ., esa situación lineal de causa - efecto, me parece que empobrece mucho la . . ., la perspectiva de las cosas.

Por otra parte, habla sobre la evaluación y lo difícil que resulta en esta disciplina. Leer exámenes de respuestas abiertas, afirma, es una tarea imposible. Pero en cambio, los de respuestas cerradas corren el riesgo de reduccionismo. A veces da guías de estudio, pero le resulta contraproducente por la tendencia a la memorización:

. . . me preocupa que los alumnos piensen que la respuesta está en un párrafo..., la idea es que vean varios autores para ver qué piensan, que encuentren semejanzas y diferencias». Por eso encarga ensayos y los asesora. «Le dedico varias clases a lo largo del semestre, aunque lamentablemente, te topas con el problema de la simulación: “échale un rollo a la maestra sobre cualquier cosa”. La asesoría es para ayudarlos y asegurarme que el enfoque sea psicoanalítico». «Nunca es suficiente, falta tiempo para una atención más personalizada; son muchos alumnos».

Además, aclara:

. . . y luego también esta la cuestión de los exámenes, que yo creo que promueve mucho ese tipo de . . ., de reduccionismos, ese tipo de preguntas cerradas en donde dos

y dos son cuatro [risas]; y también, lo difícil que es construir exámenes de preguntas abiertas donde puedas ver si el alumno realmente está al tanto de la situación ¿no?, cómo revisas semejante cantidad de exámenes y cómo le haces para eso ¿no? . . . El problema de evaluación en psicoanálisis me parece sumamente difícil...

Por lo cual, ahora más allá de las necesidades académicas -bibliografía nueva, mejorar la clase- surge la necesidad de cómo poner orden en el salón, de tal forma que frases como: «vamos a escuchar todos con atención, por favor», son recurrentes durante la clase. Entre los colegas son quejas constantes: « “se duermen en el salón. . .”»: son comentarios generalizados que oigo con todos los compañeros», o «. . . que difícil es trabajar con grupos tan grandes. . .»

Finalmente se pregunta: « ¿qué necesitamos para mejorar la práctica docente? ». Intenta responder ensayando respuestas: un maestro mejor pagado - aunque no sería garantía-; dignificar la profesión; reducir en número de alumnos por grupo -aunque siempre ha sido así-, y en otro tiempo las cosas eran diferentes, «. . . había otro ambiente otra dinámica...»

En síntesis, en la narración de su práctica cotidiana se destacan las siguientes constantes y recomendaciones:

- a) Trabajo en equipo; fomentar la reflexión; revisar las tareas que se encargan; involucrar a los alumnos en la selección de los temas a desarrollar en clase y en los trabajos escritos; vincular a los alumnos con los problemas de su entorno inmediato; combatir el dogmatismo evitando las explicaciones lineales y unívocas; utilizar modalidades de evaluación consecuentes con los propósitos perseguidos; comparar los puntos de vista de diferentes autores sobre el tema revisado; recurrir a ejemplos de la literatura y el cine. Ubica el tema a revisar en el contexto del programa del curso y de los objetivos del eje curricular; recurre

frecuentemente al pizarrón para estructurar la clase; las discusiones que se promueven en clase van de lo fenomenológico a lo dinámico, de lo observable y manifiesto a lo latente, con la intención de buscar explicaciones de los fenómenos estudiados; aclara que la explicación puede venir de diversos modelos teóricos; promueve la lectura para fomentar la participación de los alumnos.

- b) Previo a la clase se debe realizar una tarea de investigación, que permita al docente ser consecuente con las exigencias que se le plantean al alumno; preparar fichas bibliográficas, resúmenes, apuntes y notas sobre los temas de clase. Es necesario asesorar el diseño y el desarrollo de los ensayos que los alumnos preparan, para fomentar la investigación. El maestro debe integrarse a grupos de estudio en los que practique lo mismo que le está exigiendo al alumno.
- c) La desmedida carga académica del docente, la sobrecarga del alumno y los grupos numerosos e indisciplinados, son algunos de los principales aspectos que impiden que el nivel de desempeño docente se mantenga constante a lo largo de la jornada de trabajo escolar.
- d) Las recomendaciones para mejorar la práctica docente: dignificar la profesión; reducir el número de alumnos por grupo; pero sobre todo, lograr un ambiente diferente de trabajo.

Sobre ese riel nos vamos.

Socorro, al igual que Lupita, es psicóloga clínica con dos especialidades, la primera en clínica de niños y adolescentes y, la segunda en psicoterapia psicoanalítica; tienen, además, una maestría en psicología clínica de orientación psicoanalítica. Ella tiene 28 años de carrera profesional -dos años más que Lupita, a la fecha del estudio-, durante la cual se ha desempeñado como psicoterapeuta en consulta privada y docente en la Facultad de Psicología de la UANL, también ha ocupado diversos cargos administrativos –tanto de elección como de designación- en la misma institución. Desde hace 14 años se dedica a la docencia de manera exclusiva. Ella es casada; su esposo es piloto aviador; tiene dos hijos.

El objetivo de la práctica docente de Socorro ha sido formar buenos psicólogos. En sus palabras, profesionistas con identidad profesional propia sustentada en una formación teórica y técnica sólida. Sobre todo comprometidos con su profesión. Al principio, nos dice, el objetivo se cumplió, «luego la escuela empezó a crecer desmesuradamente y se desbarató el asunto. . . cuando éramos una escuela pequeña la gente se comprometía, había un vínculo cercano».

Fueron las generaciones difíciles del principio las que la templaron como maestra, sentando con ello las bases de la seguridad con la que ahora se desenvuelve en el salón de clase. No duda en decirnos que la idea no es que los alumnos aprendan mucho, sino que aprendan bien. Para lo cual, desde su experiencia, se requiere establecer claramente las reglas del juego. Al respecto, nos dice:

. . . le dedico buena cantidad de tiempo, sobre todo al principio, a ponerles muy claras las reglas y también hago mucho énfasis, por ejemplo, en cosas que alguna gente piensa que son tal vez exageraciones mías, pero por ejemplo, yo no permito que coman en clase, no permito que contesten teléfono celular en clase, no permito, este . . ., que se pinten las uñas en clase, y he llegado a extremos tales como, para que vean cómo se ven, sacar mi lima de la bolsa y empezarles a dar la clase limándome las uñas, entonces les digo, qué tal me veo, o sea, yo estoy igual, no estoy usando para nada ni mi boca ni mis ojos y realmente puedo limarme mis uñas mientras les doy clase, pero qué tal me veo, les pido su opinión; claro que les causa un montón de risa y dicen que no me veo nada bien y que es exactamente igual como yo los veo...

Hace énfasis en la importancia que tienen en nuestra profesión desarrollar la habilidad básica de escuchar de concentrar la atención en la persona que nos habla, luchando contra las miles de cosas que pueden pasar por la cabeza. Utiliza el ejemplo de la atención en clase para que desarrollen esta habilidad; es formativo.

Nos dice:

. . . una de las habilidades básicas que tienen que desarrollar, vayan o no al campo psicoanalítico, es que escuchen, y que para cualquier campo en donde se vayan a insertar necesitan saber escuchar; y que entonces por supuesto, necesito de su atención y de su escucha. Pero no me escuchan a mí . . ., no quiero que estén tratando de verme como si fingieran escucharme y que realmente no estén conectados conmigo. Sé que es muy difícil; que se les atraviesan muchos pendientes en la cabeza, pero yo necesito que empiecen a practicar. Casi siempre hay un cambio fuerte de principio a fin del semestre en el que les doy yo. Siempre, o sea, al principio batallan, y batallan, pero de repente . . ., clic, se enganchan. Y, en la medida que yo como maestra veo que se van enganchando, voy dando más de mí. Sí, porque me siento acompañada, porque como les he dicho . . .: me interesan ustedes. Sino siento que se enganchan conmigo: '-yo tengo un radar', les digo, para captar cuando aparentan estar escuchando, cuando realmente siento que me están acompañando en lo que estoy diciendo . . .; así que por favor, ni crean que no me voy a percatar cuando ustedes estén enchufados en otro lado, y lo van a ver, y saco gente, por supuesto que lo van a ver y saco gente, o sea, '-esos, a ver, vámonos'. Y a la siguiente clase los tengo ahí, muy puestitos y muy calladitos, ¿sí me explico? Y siempre digo: 'y no es nada en contra de nadie; yo no estoy peleada con nadie'. Yo lo único que quiero es que la gente que se quede realmente esté conectada conmigo, que no puedo trabajar de otra manera, o sea, yo no puedo . . .; yo no puedo venir y darle aquí así como que ya . . ., ya cumplí con mi deber . . .

Está convencida de estar haciendo lo correcto. Cuando saca a un alumno de clase, nos aclara, trata de ser congruente con lo que les está enseñando. Trata de

hacer comprensible la necesidad de tener reglas claras para trabajar; a su juicio, esto es formativo.

Creo que esa es otra cosa que entra en juego, este . . ., definitivamente yo amo la facultad, yo amo la psicología, amo muchísimas cosas, pero a lo mejor juega el que yo no viva de esto, mucho tiempo viví de esto. Yo creo que, a lo mejor en alguna ocasión, alguien me lo señalaba, realmente no estoy muy segura, pero eh . . ., alguien me decía que yo era eh . . ., muy exigente porque no me daba miedo que me corrieran. Y a lo mejor tiene razón, pero yo siempre pensaba al revés, que no me da miedo a que me corran, precisamente, porque la gente termina por darse cuenta de que estas “chiflaciones”, que se pueden calificar como “chiflaciones” mías, tienen un sentido, o sea, no es porque nada más a mí se me ocurre tronar a alguien y sacar a alguien, sino por que realmente hay una congruencia . . ., en donde yo estoy interesada . . ., y que ese alumno se quede conmigo acompañándome en lo que estamos viendo, que haga un intento para que se esfuerce en lo que estamos trabajando. No es una chiflazón y a lo mejor es porque no vivo de esto. Pero sin embargo, para mí, sería muy inquietante y muy doloroso, lo he pensado en muchas ocasiones, este . . ., que a estas alturas de la fiesta me fueran a llamar la atención y me fueran a correr. Porque ya no se estila, pero hubo un tiempo en donde cuando uno no le caía bien a los alumnos, simple y sencillamente llenaban una carta larga y firmaban no sé que tantas gentes, y a uno lo corrían. Yo he sobrevivido todas esos embates (risas). . .

En contra parte, aclara que les pide que la cuestionen cuando consideren que no está en lo correcto:

Ahora, si hay alguna cosa que yo dije y que no te parece correcta, que hay que cuestionarme, díganmelo, digo, me puedo equivocar, o sea, estoy aquí justamente para eso. Es lo que más me divierte de estar aquí. Eso se los digo, frecuentemente, que a través de sus cuestionamientos yo pueda seguir creciendo, porque si no, pues que aburrido sería venir a repetirles. Fíjate, ya veintiséis años a estas alturas, veintiséis años de repetirles lo mismo. Y si fuera siempre igual . . ., pues ya los hubiera aburrido ¿no creen? Entonces espero que ustedes me acompañen y me puedan permitir que los últimos años sean realmente placenteros cuestionándome cosas que otras generaciones no me las han hecho. Ayúdenme a divertirme también en esto. Y siempre hago mucho énfasis en que tiene que ser una actividad divertida, tiene que ser algo que realmente les guste, que no lo sientan como algo pesado, algo obligatorio, que le encuentren sentido, que estoy ahí para acompañarlos, y que realmente les pueda ayudar a entender esto, digamos útil y divertido para aprenderlo, ¿si me explico? . . .

Reafirmando su idea de que se educa mejor con el ejemplo, destaca el sentido formativo que en sí mismo tiene la manera de trabajar del docente. Así, nos advierte que, sin que el docente se dé cuenta, puede transmitir la falsa idea de que es factible encontrar soluciones fáciles y rápidas. Señala:

. . . el único gran enemigo que tenemos enfrente dentro del campo psicológico es ese que queremos encontrar recetas buenas, bonitas y baratas para los problemas que aquejan a la comunidad. Eso yo lo siento, por ejemplo, en cuanto a las clases. Yo realmente me di cuenta que lo que estaba haciendo en clase, en algunos momentos, era contestar a todas las preguntas de una manera rápida . . ., así como que veloz, o sea, que los alumnos supieran que yo me la sabía -casi creo-, y como que no me estaba permitiendo, o sea, 'espérame déjame pensar tantito'. Eso que podemos hacer muy importante, '-déjame elaborar un poquito de respuestas en mi cabeza'; porque de repente quieren . . ., ¿cómo le hago cuando tengo "x" cosa? Y, de repente sale uno, 'ah pues hazle así y así'. Espérame déjame pensar. Número uno, déjame contextualizarlo, qué quiere decir . . .; oye, esta pregunta está desarticulada en cuanto a que . . ., -¿sí me explico?- como que de repente abarcan temas que uno quiere dar una respuesta rápida, pero se olvida, y entonces el alumno se la aprende como de machete ¿si? Entonces creo que esa es la cuestión: ¿cómo podía conseguirse? Yo creo que se tendría que conseguir con un plan de estudios menos cargado, mucho menos cargado que el que tenemos ahora, con una formación de grupos más pequeños, en donde se diera uno como maestro más a la tarea de reflexionar en clase con sus alumnos, sobre todo para el campo nuestro creo que sería de vital importancia...

Encontrar soluciones adecuadas a los problemas que en su práctica docente ha enfrentado a lo largo de su carrera tampoco ha sido tarea fácil. En una visión retrospectiva de la evolución de su práctica, identifica diferentes momentos señeros de lo que ha sido su labor como docente. Al respecto, nos dice:

. . . Al principio de mi carrera docente era muy obsesiva . . .; yo era muy obsesiva en la preparación de la clase, en la lectura de todo el material que iba . . ., en el cual se iba a trabajar. Pero ha ido cambiando, yo pienso que en la medida que ha ido creciendo mi formación . . ., que ha ido formándose como que un banco de datos más amplia tanto en lo teórico como en lo práctico . . ., que te permite más la flexibilidad y la improvisación. Yo creo que a lo largo de estos ya casi veintisiete años las cosas se movieron y se movieron considerablemente. Yo siento que primero era muy rígida la preparación de la clase, era muy sistemática muy cuidadosa, tal vez movida por la misma ansiedad que me provocaba el tener que responderle a alumnos que eran particularmente críticos. Fue una época . . ., así . . ., muy metódica. En estos últimos tiempos, yo creo que hablaríamos de uno diez o quince años, se fueron transformando las cosas muy determinadas por las cuestiones de tipo de materia y del plan de estudio. Como que también podemos hablar de dos momentos: antes en el plan de estudio anterior, y este nuevo plan de estudios. Porque con el nuevo plan de estudios se dio, de inicio también, otro replanteo . . ., así . . ., muy . . ., como de mucha rigidez metodológica . . ., que todas las cosas salieran muy bien . . .

Reconoce, en los cambios que ha tenido su forma de trabajar la influencia de los cambios que ha sufrido el plan de estudios. En este sentido, recuerda que la

parte más fuerte de su experiencia docente en la enseñanza del psicoanálisis está ubicada en el tiempo en que enseñaba Teoría y desarrollo de la personalidad (1985-1995). De ese tiempo recuerda que:

. . . el primer nivel era acercar al muchacho al conocimiento del psicoanálisis. Yo principalmente, era la que usaba la palabra, les encargaba . . .; la metodología sencilla era encargar lectura y explicar. Yo tenía ya a estas alturas la suficiente lectura, la suficiente experiencia como para narrar. Yo en lo personal, he sido muy apasionada de la historia en todos los puntos de la historia de las facultades, psicoanálisis, de la historia en general de México. Me gustan los asuntos históricos, entonces . . ., así como que a mí me encanta la narrativa de los acontecimientos. Entonces, frecuentemente yo les exponía y luego pasábamos a una especie de panel de discusión, en donde íbamos separando digamos, las partes de aporte ya propiamente del nacimiento de la teoría y la técnica, y los datos meramente biográficos. Esa era generalmente el estilo de trabajo durante la primera parte. Luego venía la segunda parte, donde ya habían . . ., pues técnicas de tipo didáctico, donde habían mecanismos específicos de la exposición de clase, los muchachos exponiendo clase . . .

En ese segundo momento en su clase cotidiana en el que usaba técnicas de tipo didáctico que permitieran que los muchachos expusieran la clase, ella se recuerda aclarando dudas y motivando a los muchachos a que participaran. Para lograr captar la atención de sus alumnos su principal recurso lo encontraba en la lectura previa a su clase. Nos dice:

. . . trataba de leer más cosas de las que estaban puestas en clase. Por ejemplo, para alguna clase había ciertas lecturas que yo frecuentemente ya conocía ya había pasado tantas veces por ese mismo curso, que bueno, yo sabía que no estaba mal. Pero aparte de esas lecturas iba buscando lecturas complementarias, algo que me permitiera a mí aportar un poco más, explicar más a fondo. Esa digamos que fue, lo que el texto que estábamos leyendo con una lectura más básica, más profunda, hasta donde era posible.

Como producto de su experiencia docente ha construido una estrategia de trabajo que pone en práctica desde antes de pararse frente a su grupo:

. . . ¿Cómo cocino yo mis las clases?: las preparo, leo primero. Regla número uno: cuando ya sé que materia voy a dar, honestamente siempre, pero siempre, repaso el programa, ¿cuáles son las reglas del juego en el programa?; ¿qué materiales vamos a revisar?; ¿cuál va ser la estrategia de clase, la experiencia didáctica?; en fin . . ., ¿cómo se va a evaluar?, y ¿cuáles son los tiempos de calendarización?; ¿qué hay para este semestre en particular? Siempre me hago mi mapa a futuro del semestre. Una vez que lo leo, una vez que lo comprendo, una vez que escribo la calendarización, la primer clase

siempre, siempre la hago de contrato. Empieza la clase y les digo: 'este es el tiempo que tenemos, esta es la frecuencia de clase que tenemos por semana, estos los asuetos que tenemos programados, estas son las semanas de exámenes, este es el material que tenemos que revisar, esta es la técnica que vamos seguir, esta es la forma como vamos a evaluar, ¿están de acuerdo?'. Yo pienso que sin este requisito estamos solos en el barco. Si no tenemos un acuerdo previo con los muchachos las cosas no van a funcionar y, entonces se finge . . ., es una simulación durante todo el semestre. Cuando hay un compromiso de ambos lados las cosas funcionan. Como ya te dije en alguna ocasión. Pongo las reglas que considero pertinentes, como: que no se coma, que no esto y que no el otro. Un aspecto disciplinario.

Sobre las técnicas de trabajo grupal que utiliza, precisa:

. . . Ya que nos ponemos de acuerdo, muy bien, lo voy seccionando por unidades y me concentro en la unidad en la que estoy trabajando exclusivamente, preparando la lectura y viendo qué estrategias se puede seguir; por ejemplo, en ocasiones es la exposición de el equipo de clase primero, luego . . .; he probado muchas técnicas, la más espantosa es la que prefijadamente le designas a un equipo que prepare porque . . ., porque eso presupone que el resto del grupo no leyó. Si, y que el equipo que preparó, prepara fraccionadamente: el que va a presentar primero se sabe de la página de la 1 a la 4 y el segundo de la 4 a la 8. Ahí empecé a poner reglas, primero el compromiso del equipo es que cualquier miembro pueda dar la clase entera o debe aprenderse la clase entera. No solamente lo aclaro sino que aparte puedo hacer que un solo miembro del equipo dé clase. No sé a quien vaya a preguntar, porque antes había hecho otra cosa que resultó muy cansada -pienso- y, a la que renuncié cuando llego el nuevo plan. Antes dejaba la clase a todo el grupo, el grupo estaba seccionado en equipos y yo escogía el equipo al momento de empezar la clase. Pero tocándome un poquito el corazón, cuando vi que los muchachos tenían mucho trabajo en el nuevo plan, desistí. Era inhumano, de plano yo veía que ya no daban una, se veían bizcos los pobres. No venía al caso. Lo que hice fue reemplazarlo por esto: simplemente garantizar que hubiera una lectura de todos los miembros del equipo. Incluyo diferentes estrategias dependiendo del grupo, dependiendo la actitud que veo, por ejemplo el reporte de lectura para el resto del grupo, o bien, puede ser la elaboración de preguntas para el equipo que expone. A veces, también lo hago de parte del equipo que expone. Que haga las preguntas y que al final de la clase se las pongan a los muchachos que le dieron la clase. . ., y en ese mismo momento tienen que responder nada de que espérame tantito y que mañana. . .

Sin embargo, nos aclara que las estrategias que emplea varían dependiendo del grupo y su compromiso con el trabajo. Nos dice:

. . . Total te digo, la forma de preparar la clase está ligada al tipo de grupo. Ahora hay grupos que implican mayor lectura. Hay grupos que son muy. . ., les gusta mucho desmenuzar el material y se fijan hasta en los puntos y en las comas. Hay otros que leen así a ojo de buen cubero. Entonces tienes que hacer alto en estos grupos, por ejemplo que no leen bien, para refrescar el material. Tengo que leer un día anterior para que no me pasen por alto ningún punto. La estrategia casi siempre -no siempre- es que los alumnos expongan de acuerdo a esos mecanismos que te he dicho, y luego yo paso a explicar lo que pienso que no quedo suficientemente claro. Luego generalmente paso a

una serie de preguntas del material, preguntas que frecuentemente hago ahí en clase, y formo equipo de trabajo. Desde hace más o menos -¿qué será?- unos cuatro años o tres años, siempre pido horarios dobles. Tengo dos horas con el grupo. Eso a mí me rinde más. Hay gente que dice que no. Hay gente que dice que prefiere una hora; yo no, yo prefiero las horas dobles porque así me permite la exposición la explicación y la dinámica de preguntas. Después de la dinámica de preguntas viene una exposición por parte de uno de los miembros de cada equipo, en donde hablan acerca de los puntos que no quedaron claros. . .

Dice no sentirse presionada por el tiempo, de tal forma que no avanza si considera que hay dudas importantes sobre la comprensión del material revisado.

Optimiza al máximo el tiempo de clase. Al respecto, refiere:

. . . ahora, un punto nunca se abandona, si hay interrogación de por medio a mí no se me mueve nadie si no terminamos el material. Yo pienso que es preferible verlo. Si hay cosas así, casi siempre termino. Así sea el último artículo. . . , así como que lo vemos mas rápidamente, pero a mí me parece más importante centrarse en las inquietudes que en ese momento tienen los muchachos.... Nunca me siento perseguida con el tiempo. No digo '-¡ay, es que me van a alcanzar!', es que tengo que terminar rápido'. Yo nunca termino antes los programas, envidio muchos a los maestros que dicen: yo ya acabe [risas]; quisiera, pero nunca en la vida. Por más que digo 'este año si lo voy hacer, ahorita ya estoy viendo el tiempo encima y no creo que vaya a terminar'. Yo no sé cómo me las arreglo pero siempre invento algo. La vez pasada que di entrevista, el semestre pasado, sentí como que me sobraba tiempo, era el quinto semestre nunca había sentido semejante cosa, así que invente un trabajo que resultó más interesante de lo que pensé..

Recomienda estar atenta a las inquietudes que flotan en cada generación, nunca son las mismas, nos dice, y esto la mantiene fresca. No se puede estar utilizando siempre los mismos ejemplos. Sobre este aspecto, refiere:

. . . si de repente veo en un programa de televisión en el que invitan a un panel de especialistas sobre el tema "x", en este caso de depresión y suicidio que tanto inquieta; y veo que hay un psiquiatra, un psicólogo, un padre y . . . , no me acuerdo quién más . . . , una trabajadora social . . . , no me acuerdo quién más, pero veo que la actuación de el psicólogo es pobre en el sentido de que no aporta nada, -no aporta nada por que parece quedar exclusivamente en bloqueo, y a mí me empieza a inquietar por ejemplo, pensando de qué manera puedo hacerle en clase para que esto no ocurra en los alumnos que yo tengo conmigo, para que puedan trasladar todas esa cosas teóricas que esta viendo a lo práctico . . . Ahora, a un grupo le toca así conmigo y a otro le puede tocar otra cosa, pero esa es la parte que me mantiene a mí fresca . . . , a la clase. Yo jamás voy a pensar esa misma historia. . . , a la mejor sí se me ocurre, la cito ahora como ejemplo . . . , pero no se mejora la clase así todo el tiempo. Es en base a lo que voy viendo, a lo que voy captando, lo que voy sintiendo que está flotando en el ambiente; por ejemplo lo que siento ahorita que flota en el ambiente aquí, como generación, es que hay una gran

necesidad, pero una gran necesidad en la sociedad de atención psicológica. Los psicólogos estamos creciendo en número pero no en calidad, ¿qué estamos haciendo los psicólogos y los formadores de psicólogos para dar respuesta a la interrogante y a la demanda de la sociedad? . . .

Es bueno, nos dice, mantener una receta básica y agregar las variaciones necesarias. Por tanto no se debe tener miedo a aprender, ni asustarte cuando algo falla. El secreto es tener las cosas ordenadas, si lo tienes ordenado lo vas a transmitir ordenado, “. . . tengo un orden interno de los materiales y de los tiempos. .” Si tienes la línea bien trazada no te pierdes, puedes ir y venir y siempre hay un hilo común, la constante es no olvidar que los muchachos están ahí para aprender la teoría y la práctica psicoanalítica.

Por otra parte, agrega que la forma de evaluar la tarea realizada para alcanzar el objetivo propuesto, también debe variar de acuerdo a las características propias de los grupos y los alumnos, motivo por el cual se preocupa por conocerlos. Busca un trato personalizado, pero advierte que cada vez es más difícil por el número de alumnos con el que trabaja.

. . . los sistemas de evaluación. . . , trato de hacerlo variados. Hay gente que responde mejor en exámenes de tipo abierto con preguntas abiertas; son la excepción y no la regla. El año pasado tuve una chica, una alumna que se llama Isla, me llamaba mucho la atención porque en los exámenes fallaba en los reactivos del examen que eran preguntas cerradas, y en los reactivos de preguntas abiertas era estupenda, pero estupenda. Entonces, me llamaba mucho la atención que el común denominador es lo contrario. Los muchachos están más acostumbrados a tener aciertos en las preguntas cerradas. Le pregunté, le dije: ‘-oye ¿qué será lo que te pasa?, ¿por qué no puedes con esto?’. Me comentó una historia que me pareció increíble, me pareció fascinante más que increíble. Me dijo que efectivamente ella con las preguntas cerradas nomás no se entendía. Me empezó a platicar de su procedencia me dijo que venía de Baja California, que sus materias en bachillerato habían estado muy plagadas por cuestiones filosóficas; que para ella el razonamiento era mucho más amplio, más basto, que cuando le hacen preguntas muy cerradas, ella se bloqueaba porque esa no era su experiencia previa educativa . . . [. . .] Al final de la evaluación te vas dando cuenta si lo que trabajaste durante el semestre fue realmente . . . , si lograron la comprensión de el material que tú pretendías. Cuando teníamos menos alumnos había mayor posibilidad de un trato personal y hacer este tipo de estrategias de las que te estoy hablando ahorita. Sí tienes menos alumnos, hay

oportunidad de sentarte con ellos y preguntarles ¿qué es lo que está pasando?, ¿qué es lo que no comprenden?, ¿qué creen?. Cuando tuve mas tiempo hice todo este tipo de preguntas. . . A veces me detengo y les pregunto en clase: ¿tú qué entiendes por este concepto?, y te llevas cada chasco. . .

Pero no se queda lamentándose de la dificultades que sus alumnos presentan para comprender sus enseñanzas. Trata de identificar el origen del problema y asesora a sus alumnos para corregirlo. Al respecto, nos dice:

. . . cuando yo veo que un alumno no puede, falla y falla y falla, es porque tiene problemas conceptuales o por que de plano tiene así un rechazo muy importante para con la disciplina . . .; cuando los alumnos fracasan en las clases hago todos los intentos posibles para acercarme a ellos, o sea . . ., tratar de platicar con ellos para ver cuáles son las dudas. Por ejemplo, acabo de tener a dos chicas que se quedaron hasta cuarta . . ., yo sabía que se habían quedado en el semestre anterior, les dije que por favor, se acercaran . . .; conservo sus exámenes me pongo a repasar sus . . ., toda la vida que tengo un alumno en tercera, le digo: ¿tú quieres presentar en tercera conmigo?, tú tienes que venir para que yo te dé instrucciones, porque me he topado a lo largo de muchos años que si le pones el mismo examen en primera, en segunda, en tercera, en cuarta y en quinta, y no les das tutoría o no les das un tipo de orientación, se vuelven a equivocar exactamente igual. No creo que no sea porque no haya leído el material, hay problemas de comprensión que nadie ha aclarado y siguen fallando exactamente en lo mismo, por lo que un día hice la prueba, le puse el mismo examen de primera a un chico en segunda, en tercera y en cuarta; a la cuarta dije: 'éste no ha entendido y si no se le explica pues no va a entender'. ¿Qué es lo que hacen?; van y repasan el examen, se aprenden las preguntas o van y preguntan con algún compañero que realmente no comprende del todo, intentan un tipo de respuesta y vuelven a fallar. Entonces, es la misma historia. . .

Con el plan actual las cosas cambian. Esta tarea de acompañamiento a los alumnos, nos dice, se complica porque debes estar atento a que los alumnos están viendo los mismos temas con diferentes enfoques teóricos. Sugiere que los maestros se reúnan por semestre para planear conjuntamente. Así, señala: “. . . tendríamos un programa común y explícito. . .; tal vez esto no es posible por la rivalidad entre los diferentes enfoques teóricos, pero. . ., esto nos permitiría corregir la información fraccionada, favoreciendo la integración”. Como actualmente no existe este tipo de reuniones formales, ella se comunica con sus compañeros para intercambiar

información sobre los alumnos, porque a veces, hay cosas fuertes en las vivencias de los muchachos que atorán el proceso de comprensión.

Una de sus preocupaciones permanentes es constatar si los alumnos están comprendiendo realmente los temas revisados en clase. Para tal efecto pone en práctica estrategias concretas:

. . . hicieron un cuestionario y me lo tienen que entregar, lo tengo que revisar y se los devuelvo. Los reviso para que todo esté más o menos en orden y puedan tener una referencia confiable para revisar sobre el examen. Trato, hasta donde es posible, de asegurarme si realmente el material que estudian es un material que no tiene problemas conceptuales. Porque pasa muy frecuentemente que les encargas algo y lo contestan mal, lo repasan mal. Luego viene la hora del examen y dicen: '-es que yo lo tenía así en mi cuaderno . . .'. Algunos maestros no tienen tiempo de estar checando que realmente ellos tengan la respuesta correcta, pero es un compromiso de uno estar checando, verificando que efectivamente comprendan el material; pero creo que uno de los principales problemas es el tiempo. . .

Sus alternativas de solución a este problema han encontrado su principal obstáculo en el tiempo que implican su puesta en práctica, por lo numeroso de los grupos que atiende, y las dificultades para el trabajo en equipo fuera del espacio escolar. Al respecto, nos dice:

. . . El tiempo es un problema fuerte, a menos que uno lo deje por equipo, y luego uno tenga que pensar menos. Hay diferentes formas. . .; este año opté por el trabajo individual, entonces, no me atrasé. La vez pasada lo hice por equipo. . .; en cada grupo vas viendo como trabajar mejor. El grupo de este semestre no lo veo muy bien integrado, está muy fraccionado, entonces creo que es mas rentable trabajar de manera individual con los muchachos, si formas los equipos los vas a hacer forzadamente. . .; ese es otro asunto que no me gusta forzar, creo -por la experiencia como madre- que no puedes forzar la constitución de un equipo, primero porque vivimos en una ciudad muy grande, hay demasiadas dificultades para coincidir. Para la elaboración de un trabajo tienes que vivir por la misma área, tienes que trabajar por el mismo rumbo -si es que trabajas-, o tienes que compartir cosas como: amistad o metas en común o qué sé yo. Entonces, cada vez es más difícil encontrar buenos equipos, bien compactados, y, además, el fenómeno que siempre se da: que los equipos solamente se distribuyen para hacer la carga más liviana. Para evitarlo, el compromiso es que cada uno de los integrantes -si son cinco- va a leer cada trabajo. Pero van a tener una reunión en donde cada uno se obliga a presentarle al resto las ideas que obtuvieron de la lectura del material; sólo de esa manera se me ocurre que la materia realmente se puede comprender mejor, pero no siempre es exitoso. . .

Para contrarrestar las limitantes que el tiempo le impone, no duda en involucrar a sus alumnos en las tareas de evaluación. Al respecto, refiere:

. . . yo tenía muchos problemas para evaluar los ensayos, ¡ay batallaba mucho para darles una calificación! Entonces un buen día se me ocurrió que ya iba a dejar de batallar, porque yo estaba cansada de sufrir con ese trámite. Hice varios enunciados, por ejemplo, en cuanto al contenido teórico, en cuanto a que se respetara que el tema fuera planteado psicoanalíticamente; en cuanto a la presentación. . ., en cuanto a la presentación del material de apoyo, etcétera. Hice varios rubros y los puse en el pizarrón. Después de la presentación de cada ensayo, les pedía a los muchachos -que eran la audiencia de la presentación- que evaluaran con un puntaje si se respetó que el contenido fuera sobre adolescencia; se respetó que fuera psicoanalítico; se respetó . . . estuvo hiladamente presentado; se entendió . . .; ellos se evaluaron, y yo descansé [risas]. Dije, ¡ay qué bueno porque ya no puedo! . . . Recogí la opinión de los muchachos, felizmente casi siempre era pareja, o sea . . ., son muy honestos los güercos cuando les pides . . ., ¡ah! y luego, para complementar, les pedía al equipo que se autoevaluara, y son bien parejos, o sea . . ., cuando les pides, cuando les confías -¿haber tu que piensas de tu trabajo?-, no se echan flores así nomás, a mí no me ha tocado ver eso, claro . . ., son... honestos . . .; les digo, por haber sido honestos les doy un punto. Porque uno de los valores en esta disciplina es justamente esto: que sea uno honesto con su trabajo, si uno se equivoca hay que reconocer que se equivoca y que no hizo las cosas bien, pues hay que hacerlas bien y reconocerlo. . .

Sin embargo, aun y cuando se anima a compartir sus estrategias de trabajo, precisa que:

. . . a lo mejor tú has hecho otra cosa, y te ha resultado. Otra vez la misma historia, a lo mejor lo que es bueno en este semestre, no es tan bueno en el otro. Hay que ir probando diferentes cosas, tengo que tener un abanico de opciones: ‘oye alguien me dijo que tal cosa’; bueno, déjame probar haber si con este grupo funciona ...

Aclara que nunca olvida que no hay recetas para siempre, que lo que pudo funcionar este semestre el siguiente tal vez no, así que las alternativas para mejorar la práctica docente las encuentra en las reuniones con fines académicos, los encuentros de intercambio intra e interinstitucional, el financiamiento institucional de cursos de capacitación docente, el establecimiento de vínculos vía Internet y la realización de encuentros de las escuelas que enseñan psicoanálisis en la universidad.

Un último consejo para cerrar su historia. La clase, nos dice, no tiene que ser rígida, tampoco delirante; son importantes los referentes amplios pero siempre es necesario subrayar y cerrar. Los alumnos no comprenden los conceptos porque los transmitimos de manera acartonada, nosotros no los aprendimos así, los comprendimos al integrarlos con otros eventos. Por lo tanto, si no contextualizamos los conceptos, los alumnos sólo los van a memorizar y nunca podrán transferirlos a la práctica.

. . . es un reto continuo, insisto. Se trata de preparar bien la clase, se trata de leer, se trata de repasar los conceptos, se trata de -un elemento muy importante que debo mencionar- no olvidar que los alumnos apenas están acercándose a ese material. Eso creo que es una regla fundamental en mi vida. Yo pienso siempre que los muchachos apenas se están aproximando a este material y no me olvido de cómo fue cuando yo me aproximé por primera vez a él. Es un material que remueve muchas cosas, es un material muy difícil de comprender. Es un material muy abstracto para el cual algunos muchachos no están preparados todavía. Entonces, no debemos dar -en ningún momento- por enterado, por supuesto muchas cosas. Hay que pensar que los muchachos están siguiendo un proceso de elaboración del acercamiento a algo que ha sido terriblemente vulgarizado. Todo el mundo habla de neurosis pero nadie sabe con precisión de qué se trata, o todo el mundo habla de la transferencia sin saber exactamente qué cosa es la transferencia. Yo tengo mucho cuidado en enfatizar, siempre, que muchos de nuestros conceptos han sido vulgarizados y que se usa a diestra y siniestra sin saber con precisión a qué nos estamos refiriendo con el concepto. Entonces, una herramienta de máxima ayuda es la seriedad al abordar los conceptos, ningún concepto lo vemos . . ., así . . .; nada es obvio, nada es en automático. Todo debe ser pensado, lo más chiquitito, lo más simple. Tenemos que aprender a observar, tenemos que aprender a escuchar, tenemos que tomarnos con cuidado hasta los más sin importancia. Entonces, hago uso de la regla analítica y veo que hasta lo que no parece ser significativo, lo es. Vamos a considerar todo en un mismo renglón, todo tiene importancia. Sin embargo, si lo tomamos como tal, no hay conceptos más importantes que otros, todos son importantes. Uno como maestro debe de tener muy claro que aun cuando uno tenga mucho tiempo atrás, las cosas con ellos [los alumnos] apenas empiezan. . .

De su práctica cotidiana se desprenden algunas recomendaciones y sugerencias para alcanzar los objetivos que le dan sentido a su trabajo. Se destacan las siguientes:

a) El objetivo de la práctica no es que los alumnos aprendan mucho, sino que aprendan bien; para ello es necesario motivarlos para que reflexionen y se interesen en el tema a tratar. Al inicio del semestre debe dedicarse el tiempo que sea necesario para poner muy claras las reglas que van enmarcar el trabajo diario -aunque parezcan exageraciones caprichosas-; también, debe hacerse énfasis en la importancia que tienen en nuestra profesión desarrollar la habilidad básica de escuchar, de concentrar la atención en la persona que nos habla; establecerse reglas de disciplina claras, quien no las cumple es conminado a dejar la clase; la simulación se señala y la atención genuina se reconoce con reciprocidad; es indispensable hacer comprensible la necesidad de tener reglas claras para trabajar, esto es formativo. El trabajo en clase debe tener un sentido formativo; las actividades deben ser divertidas y estimulantes, percibidas como algo útil que se asume libremente y no por obligación; el clima debe ser de confianza para que el alumno pueda cuestionar al maestro sin preocupación; también debe ser lo suficientemente serio y con un ritmo adecuado para no transmitir la falsa idea de que se pueden encontrar soluciones y respuestas fáciles y rápidas, por lo contrario, se debe contextualizar, articular e integrar todo cuestionamiento e intervención. Al preparar las clases se debe leer mucho para continuar ampliando la base de datos, teóricos y prácticos, sobre el material que se va abordar; entre más se sabe, la clase puede ser más flexible y construirse sobre la marcha, sin rigidez sistemática.

- b) Para los alumnos la lectura previa es obligada; para el maestro la exposición introductoria, después la discusión grupal separando lo sustancial de lo anecdótico; una variante de lo anterior es la presentación, del material por parte de los alumnos, con la participación del maestro aclarando dudas y motivando al cuestionamiento, profundizando los temas con lecturas complementarias y ejemplos prácticos; los alumnos que a pesar de todo no comprenden deben ser asesorados personalmente. Es recomendable establecer un contrato con los alumnos en el que se establezcan los objetivos, contenidos, estrategias didácticas y calendario de actividades para el curso; lo anterior con la finalidad de establecer un compromiso mutuo y planear adecuadamente el trabajo; sin embargo, las estrategias varían dependiendo del grupo y su compromiso con el trabajo. Sí las condiciones lo permiten, se puede responsabilizar a un equipo de la exposición del tema, pero la clase debe ser preparada completa por todos, de tal forma que sea posible escoger al azar a cualquier miembro del equipo para que inicie o continúe con la presentación. El resto del grupo puede ocuparse de elaborar reportes de lectura y preguntas para el equipo expositor, o bien, las preguntas del equipo expositor al resto del grupo, esto varía dependiendo de la actitud del grupo para con la materia. La actitud del grupo determina la estrategia.
- c) Es necesario mantener un proceso de evaluación permanente que permita constatar si los objetivos se están alcanzando. No se debe avanzar si existen sospechas de que el material a discutir no ha quedado claro. La evaluación debe variar de acuerdo a los alumnos, por lo tanto es necesario conocerlos

para adecuar los procedimientos. Procurar el trabajo por equipos, aunque reconoce las dificultades que implica; involucrar a los alumnos en labores de autoevaluación siguiendo una guía que previamente prepara; premiar la honestidad de los alumnos al calificar con justicia a sus compañeros y a sí mismos. Pedir que los alumnos elaboren cuestionarios con el propósito de verificar si han comprendido el material y los regresa corregidos para que tenga referencias confiables. Se sugiere que es posible mantener fresca y actual la clase al incorporar las inquietudes generacionales al contexto de la misma, renovando ejemplos y acomodándola a las circunstancias vigentes en el plano social. Es bueno mantener una receta básica y agregar las variaciones necesarias sin temor a aprender de los errores cuando algo falla. La clase no tiene que ser rígida, tampoco demasiado flexible, son importantes los referentes amplios pero, siempre es necesario subrayar y cerrar. El secreto es tener las cosas ordenadas para transmitir las de la misma manera; si hay líneas de acción bien trazadas no hay riesgo de perderse, la clase puede ir y venir hasta alcanzar el objetivo propuesto.

- d) Los maestros de un mismo semestre deberían reunirse para realizar un plan de acción común que permita corregir la información fraccionada de los diferentes enfoques teóricos sobre un mismo tema; es importante también, la comunicación entre compañeros, para intercambiar información sobre los alumnos que puedan obstaculizar el proceso de aprendizaje.
- e) No hay recetas para siempre; lo que pudo funcionar este semestre el siguiente tal vez no. Pero si hay constantes, como el hecho de que los alumnos no

comprenden cuando la clase es acartonada y no hay una integración de los conceptos a eventos que los contextualicen, y permitan su integración a la práctica profesional.

- f) Sugerencias para mejorar la práctica docente: reuniones con fines académicos; encuentros de intercambio intra e interinstitucional; financiamiento institucional de cursos de capacitación docente; establecer vínculos vía Internet; realizar encuentros de las escuelas que enseñan psicoanálisis en la universidad.

Sobre la lectura de las historias

En el sentido hermenéutico del término, leer es una forma de interpretar. Además, si como nos recuerda Foucault (1981), ninguna estrategia de interpretación por más inconsciente que sea puede alegar ingenuidad. No hay, por tanto, lecturas inocentes, y deberíamos empezar por confesar de qué lectura somos culpables. Porque al buscar el sentido de estos relatos estamos, desde el principio, implicados. Más, tal implicación es un arma de dos filos que puede llevar al lector a una especie de autocomplacencia narcisista en la que la imagen imperfecta del otro reafirma la propia "perfección", o bien, que la implicación le permita, al cuestionar al otro, cuestionarse a sí mismo.

Para cerrar diremos que, al leer los relatos de la vida profesional de estas docentes, inevitablemente estamos interpretando la interpretación que ellas tienen de sí mismas y de sus prácticas. Sin embargo, las cosas van más allá, pues, como en

un juego especular, al leer la vida del otro estamos leyendo nuestra propia vida, al ver la imagen del otro en el espejo de su relato se entrevera la propia. Así, es posible que al interpretar la interpretación que el docente hace de su propia práctica, logremos un efecto disruptivo que quebrante la armonía para transformar al sujeto. Al interpretar la vida profesional de otro, estamos contribuyendo a la transformación de ese otro y con ello a la transformación de nosotros mismo, si aceptamos como válido lo que Proust afirma cuando dice: «Nuestra vida es también la vida de los demás...».

Por consiguiente, si consideramos que la interpretación debe servir como guía para la acción transformadora y, al mismo tiempo, la acción transformadora es la condición misma de la interpretación; la interpretación puede ser una herramienta de crítica, de “puesta en crisis” de la estructuras materiales y simbólicas que sostienen las prácticas, es decir, al interpretar buscando un sentido, no sólo estamos contribuyendo a los cambios subjetivos, sino también a los cambios estructurales.

Referencias

- Altet, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En, M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, y P. Perrenoud. (2005). *La formación profesional del maestro*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 33-54.
- Apel, Karl-Otto. (1998). *El problema de la evidencia fenomenológica a la luz de una semiótica trascendental*. En G. Vattimo (comp.). *La secularización de la filosofía. Hermeneútica y posmodernidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 175-214
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido de la práctica*. Madrid: Taurus.
- _____(1999). *Razones prácticas*. 2ª ed. Barcelona: Anagrama.

- Buendía, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1964). *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona: Anagrama. 1981.
- Morse, Janice M. (1994). *Designing funded qualitative research*. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (comps.). *Handbook for qualitative research*. London: Sage Publications., pp. 221-233.
- Perrenoud, P. (2005). *El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. En M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, y P. Perrenoud. (2005). *La formación profesional del maestro*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 265-308.
- Shön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.

La formación de docentes y la construcción de redes interinstitucionales a partir de las necesidades formativas de las estudiantes como una estrategia de enseñanza y aprendizaje para formar en y para la diversidad

Leticia Montaña Sánchez

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Resumen

El escrito tiene como propósito dar cuenta de los distintos momentos por los que se ha transitado para la construcción de redes interinstitucionales a partir de las necesidades formativas de las estudiantes del 5º y 6º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar; con base en mi formación y experiencia como formadora de docentes, presento en este escrito algunas reflexiones en torno a un proceso de investigación-acción que tomó sus antecedentes en el ciclo escolar 2007-2008 con la puesta en marcha de la asignatura regional I y II en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) y, cuya propuesta de intervención se desarrolló en el ciclo escolar 2008-2009.

Palabras clave: formación docente, diversidad, redes interinstitucionales.

Introducción

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, en las cinco competencias que definen el perfil de egreso de la futura educadora, se plantea el reconocimiento y atención a la diversidad de los preescolares; en el caso del rasgo denominado *competencias didácticas*, se establece de manera clara y precisa, el reconocimiento a las características sociales y culturales de los niños en edad preescolar y de su entorno familiar, para que la futura educadora diseñe, organice y ponga en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo del niño.

En el quinto rasgo de perfil de egreso *capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno en la escuela*, se expresa claramente las dimensiones a considerar para la atención educativa de la diversidad: “aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que la diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo” (Plan de estudios, 1999:12). De igual forma plantea elementos relacionados con el reconocimiento de la diversidad, a partir del trabajo con padres y madres de familia, con la comunidad de la escuela y el uso racional de los recursos naturales.

Es a la luz de la reformas y actualizaciones de programas, que se ve la necesidad de reflexionar en torno a las creencias, concepciones e ideas que los estudiantes tienen sobre la práctica docente y en este caso sobre la atención educativa a la diversidad sociocultural, lingüística y ética para que sean confrontadas con el propósito de hacer una reconstrucción crítica de su práctica; esto a su vez exige a los formadores de docentes una revisión de sus propias competencias, de su bagaje intelectual y pedagógico, de lo contrario se correría el peligro de caer en nuevas propuestas o discursos con prácticas rutinarias y anquilosadas.

Puntos de partida: explorando el terreno

Fue al inicio de la asignatura regional I (agosto, 2007), se aplicó un examen diagnóstico a las estudiantes con el ánimo de conocer sus creencias, concepciones e ideas sobre la diversidad y explorar cómo habían construido un cuerpo de

conocimientos sobre ésta. Lo que se apreció en las respuestas de las estudiantes, fue un conocimiento endeble y fragmentado sobre la diversidad y su aplicación en el diseño de estrategias para la atención educativa de los preescolares, así como la escasa atención a la diversidad desde la propia formación de las estudiantes. Esta situación a nivel institucional, desafía el sentido de los programas para la formación de docentes y para el desarrollo profesional de los formadores de docentes, la lógica con la que se lleva a cabo el trabajo colegiado y la propia gestión escolar; tener como uno de los ejes del quehacer educativo el reconocimiento de la diversidad, requiere que como formadores de docentes *transitemos* por dos procesos, el primero para develar nuestras propias creencias, ideas, pre concepciones y actitudes que nos impiden reconocer o fortalecer la atención a la diversidad, y el segundo para “analizar y reflexionar sobre el sentido y las implicaciones de las prácticas educativas, de forma tal que la teoría y la práctica se integren y se complementen, generando así conocimiento; en donde la reflexión sobre las conductas y acciones docentes generen cambios positivos en sus actitudes y comportamientos” (Essomba, 2002:78).

Como formadores de docentes, formar a un futuro docente en la idea de la diversidad, plantea incidir en la implicación del propio formador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, “se trata, en definitiva, de abandonar el protagonismo de la acción educativa en aras del alumno. Ello liga una nueva visión que contradice la función pasiva asignada habitualmente al estudiante (...) el alumno es el responsable directo de su formación, debe analizar, buscar, desarrollar, construir,

(...) y ese proceso debe contar en todo momento con la tutela del maestro” (Laborda: 9).

El principal cambio, como señala Laborda, va en el sentido de las concepciones del ser y hacer docente, pensar que la acción formativa “no depende de grandes acciones ni proyectos globales, muchas veces de difícil traducción a nivel práctico, sino que su verdadera labor empieza en la acción directa en el aula, como espacio educativo de gran transcendencia para el futuro de los estudiantes (...) de su aplicación continuada dentro de la clase, que superen el anecdotismo y la provisionalidad, sólo de este modo será posible el formar personas con espíritu crítico, ciudadanos afines a la justicia, a la participación democrática, a la tolerancia y a la aceptación de las diferencias como valor implícito del ser humano” (Laborda:9).

Si bien, la reforma a la Educación Normal iniciada en 1996, mira al formador de docentes y al docente en formación, como profesionales **autónomos**, que reflexionan críticamente sobre la práctica cotidiana para **comprender** tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como del contexto en que la enseñanza tiene lugar; ello no significa en automático una renovación o depuración de las tradiciones existentes en las formas de enseñanza de los formadores de docentes y en la construcción de nuevas actitudes del estudiantado en sus procesos de aprendizaje.

Desde mi propio ser y hacer como formadora de docentes, los planteamientos de Essomba y Laborda se han convertido en los puentes inicialmente necesarios para la construcción de nuevos caminos en un trabajo conjunto con las estudiantes.

Afinando la mirada: hacia la construcción de otros caminos

A partir de este marco referencial, de una primera exploración con las estudiantes sobre sus concepciones en torno a la diversidad y de un proyecto de trabajo desarrollado en el diplomado *pedagogía para la formación de jóvenes y adultos*, surgió en mí la inquietud de construir nuevas formas de participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes, en un esquema de construcción conjunta a partir de sus necesidades formativas, esto en los espacios curriculares de la *asignatura regional I* y la *asignatura regional II*, tomé un grupo de cuarenta y cinco estudiantes para la construcción y seguimiento de la experiencia en ambos cursos, para ello, se realizaron autoevaluaciones entrevistas a estudiantes, análisis de los productos elaborados por las estudiantes, así como registros de clase; el propósito buscar nuevos caminos que nos permitieran identificar elementos para un tipo de intervención docente sustentada en el diálogo abierto y franco entre las estudiantes y el formador de docentes, una apuesta conjunta y comprometida por el trabajo y la participación activa y creativa.

Debo decir que el principio de la incertidumbre, marcó siempre la doble necesidad del riesgo y de la precaución ante iniciativas que nacidas de la reflexión detenida sobre las actividades a desarrollar, suscitaron en sí mismas la reflexión conjunta con las estudiantes en cada momento de la planificación, de la puesta en marcha de las acciones y de la evaluación de las mismas. El sentido de lo inesperado nos sorprendía a cada momento, tal vez, como plantea Morín (2001), porque nos habíamos instalado -en mayor o menor medida-, en esa gran seguridad

que brindan nuestras teorías e ideas que resultan familiares y ciertas, donde lo nuevo siempre causa incertidumbre, pero “el surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, sino no sería nuevo. El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, sino no habría creación” (Morín, 2001:77), en este sentido las estudiantes y yo decidimos afrontar la incertidumbre, afrontar lo nuevo y correr el riesgo de la *ilusión* y del *error*, nuestro referente continuo fue la reflexión y con ello la plena conciencia como dice Morín, de la apuesta que conlleva la toma de decisiones y por ende establecimiento de la estrategia:

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que se deben ejecutar sin variación en un entorno estable; pero desde que haya modificación en las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. El escenario puede y debe modificarse según las informaciones recogidas en el curso del camino. Podemos, dentro de nuestras estrategias, utilizar secuencias cortas programadas, pero para todo aquello que se efectúe en un entorno inestable e incierto, se impone la estrategia, ésta debe privilegiar tanto la prudencia como la audacia y si es posible las dos a la vez (Morín, 2001:84).

La apuesta que planteamos fue conocernos, hacer del trabajo en el aula un medio para conocer y vivir otras experiencias educativas, conocer distintos debates en torno a la diversidad educativa, conocer otras instituciones que nos ayudarán a comprender y vivir la diversidad, esto es construir conjuntamente una estrategia para crear redes que nos permitieran adquirir elementos para educar en y para la

diversidad. Los procesos de autoevaluación y la participación de las estudiantes, me permitieron mirar avances significativos en su capacidad para identificar, discutir y analizar problemas sociales e identificar los factores que los generan; reflexionar sobre el sentido y significado de la globalización, diversidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, tolerancia, diferencia, equidad y calidad; identificar y analizar las características propias de las dimensiones de la diversidad y sus manifestaciones en los jardines de niños; valorar la diversidad como una riqueza pedagógica que aporta a todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

La revisión constante de sus trabajos y reportes escritos permitió que las estudiantes mejoraran su capacidad de redacción y análisis, sin embargo continua siendo un imperativo la revisión constante de su escritura. También se observó el mejoramiento en la expresión oral, mostraron una mayor disposición para dialogar, escuchar y analizar opiniones de otros, establecer y cumplir acuerdos. Lograron un mayor nivel de argumentación y recuperación de la experiencia, ser más conscientes del sentido e importancia del trabajo colaborativo. La capacidad de recuperar algunos referentes teóricos y contextuales para el diseño de una propuesta de intervención durante la segunda jornada de prácticas.

En cuanto a la Asignatura Regional II, centrada en el tema de la presencia indígena en la Ciudad de México y la atención educativa a niños preescolares se caracterizó por un trabajo intenso de diálogo y toma de acuerdos con las estudiantes para iniciar los contactos con instituciones que nos acompañarían durante un semestre, los avances logrados en el curso anterior permitió formar equipos de trabajo con la intención de establecer el contacto con el Instituto Nacional de

Lenguas Indígenas (INALI), la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y con la coordinadora del Proyecto Docente. México, Nación Multicultural, el cual se desarrolla en facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El acercamiento inicial con las instituciones, permitió contar con el acompañamiento del Programa México Nación Multicultural a través de un acuerdo de colaboración, las estudiantes participaron en el programa a través de videoconferencias, experiencia que les permitió enriquecer los contenidos revisados en la Regional II, tener elementos sobre los debates actuales respecto a la educación indígena, mirarse y mirar a los otros desde la perspectiva de la creación y difusión del conocimiento, así como reconocerse a sí mismas y avanzar en la identificación de elementos para la construcción de formas de trabajo orientadas a mejorar su práctica docente como educadoras en formación.

El arranque del programa fue durante el periodo intersemestral correspondiente al ciclo escolar 2008-2009 con sesiones presenciales en cualquiera de las sedes establecidas por dicho programa, una vez iniciadas las clases se optó por la transmisión de las conferencias en formato de videos, pues no logramos los tiempos para desplazarnos a alguna sede, ni contar con el equipo tecnológico para la transmisión de las sesiones vía teleconferencias; situación que restó importancia a uno de los aspectos más atractivos del programa: acudir a diferentes espacios educativos como una manera dinámica de acercar a las estudiantes al aprendizaje y a la socialización con estudiantes de diferentes escuelas de procedencia, mantener

contacto directo con los ponentes, escuchar otras opiniones, debates y observar diferentes reacciones ante el tema objeto de la conferencia.

La experiencia de participar en el programa de México Nación Multicultural, suscitó en las estudiantes una reflexión profunda y crítica sobre la educación indígena en nuestro país, y por supuesto en el Distrito Federal, así como la preocupación latente por el conocimiento de literatura y lenguas indígenas. A partir de la experiencia con el Programa de México, Nación Multicultural, se abre la posibilidad de una mejor coordinación y de otras formas para trabajar los contenidos de las conferencias. En las instituciones con las que nos hemos vinculado se avizoran nuevas acciones que encuentran significatividad en los propósitos de la asignatura, las necesidades formativas y el perfil de egreso de las estudiantes; así como en el conocimiento y manejo de los contenidos que como formador de docentes, ha posibilitado continuar en la construcción de un conocimiento pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje en el reto de educar en y para la diversidad.

De los aprendizajes y las incertidumbres

El inicio del trabajo para la construcción de vínculos interinstitucionales a partir de las necesidades formativas de las estudiantes como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje para formar en y para la diversidad, implica reconocer el camino andado, donde en la medida en que se conozca el enfoque y se construya un conocimiento pedagógico de la asignatura, así como la información y el conocimiento de lo que

hacemos las instituciones permitirá encontrarnos en los propósitos y fines de una educación más plural e incluyente, más cercana a la realidad y a las necesidades de formación no sólo de las estudiantes, sino de los formadores de docentes y docentes en servicio.

Moverse en la docencia desde el principio de la incertidumbre y lo inesperado, plantea una perspectiva de mirar a la diversidad y a la interculturalidad más allá del discurso, plantea la posibilidad de construir y mantenerse alerta, de mediar entre la *ilusión* y el *riesgo*, de tomar decisiones fundamentadas en la reflexión continua y compartida, “afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino, [hace], necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morín, 2001:15).

En ese navegar de océanos de incertidumbres, quedan tareas pendientes: una mayor discusión sobre las implicaciones pedagógicas y metodológicas, sin olvidar las limitaciones de educar para la diversidad desde un enfoque intercultural; la interculturalidad desde qué enfoques, su concreción en la planeación y en la evaluación de los aprendizajes, el conocimiento y re conocimiento de diferentes contextos, una mirada compartida de la atención educativa a la diversidad sociocultural, lingüística y étnica entre los actores y las instituciones involucradas en el acto educativo tanto de niños en edad preescolar como en la formación de futuras docentes; diseñar una estrategia con las estudiantes para darle a la literatura y a las lenguas indígenas un espacio en la formación de futuras docentes en educación preescolar, éstas como tareas más significativas.

Aunado a lo anterior se suma realizar un estudio para conocer con mayor detalle y profundidad cómo esta estrategia para la enseñanza y el aprendizaje contribuye en el proceso formativo de las estudiantes y en qué medida les permite responder a las necesidades emergentes que demanda la atención educativa a niños preescolares en el Distrito Federal, cabe enfatizar que la investigación sobre la práctica de las estudiantes en formación y de los formadores de docentes se convierte en la herramienta indispensable para la innovación educativa y sobre todo para ampliar la mirada, el horizonte y los alcances de la profesión docente.

Referencias

- Ávalos, B. (2007). El nuevo Profesionalismo: formación docente inicial y continua, en E. Tenti (Comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.247-256). Argentina: Siglo XXI.
- Essomba, M. Á. (coord.) (2002). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Laborda, C. (s/f). El qué, el quién y el cómo de la pedagogía de la diversidad.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- SEP. (1999). Plan de Estudios Licenciatura en Educación Preescolar. México: Autor.

Un atisbo a los saberes experienciales del maestro intercultural bilingüe en el estado de Guanajuato.

Gabriela Celina García Romero
Ma. Teresa Hernández Rodríguez
Rosa Evelia Carpio Domínguez
José Báez Zacarías

Resumen

Dentro de los programas de formación que ha implementado la SEP en apoyo al desempeño del maestro bilingüe sobresalen los cursos que pretenden desarrollar un bilingüismo respetuoso fortaleciendo la diversidad cultural, y la convivencia entre las culturas a través de un diálogo intercultural, lo que implica que el docente sea formado a través de una práctica de enseñanza que le permita comprender el significado que las prácticas sociales del lenguaje tienen en la vida productiva, social y cultural de las personas. Un primer acercamiento a las características del maestro bilingüe nos proporcionan información valiosa sobre su procedencia, formación inicial y necesidades de formación continua, el trabajo que a continuación se presenta, muestra algunas de las principales rasgos de los profesores bilingües en el Estado de Guanajuato.

Palabras Clave: educación intercultural, maestro bilingüe, conocimiento experiencial.

El proyecto que se presenta forma parte de una investigación más amplia que busca aportar información sobre la formación inicial y continua con enfoque intercultural y bilingüe y los saberes de los profesores que atienden a la población indígena en el estado de Guanajuato.

A pesar de que Guanajuato cuenta con poca población indígena nativa (Misión Chichimeca, San Luis de la Paz) en los últimos años los procesos migratorios han incrementado el porcentaje de población indígena que demanda servicios educativos en municipios del estado como León, Comonfort, San Miguel de Allende, Dolores Hidalgo, Victoria y Acámbaro.

Bajo el contexto de una educación equitativa y de calidad que el sistema educativo mexicano se ha propuesto como una de las metas a lograr durante este sexenio, destacan los esfuerzos para atender a la población indígena, que en el caso específico del estado de Guanajuato está representada por una minoría (apenas el 0.3% de la población total del Estado). Está presente en la política de atención a la diversidad de la Secretaría de Educación de Guanajuato.

La educación intercultural bilingüe, presente en la política de atención a la diversidad de la Secretaría de Educación de Guanajuato, plantea la atención de alumnos cuyas formas de pensar y lenguas son heterogéneas, así como sus ritmos de aprendizaje, por lo que hay que reconocer que dentro de este contexto los educandos, portadores de referentes culturales distintos, deben ser atendidos en el espacio escolar por maestros expertos, con dominio en el lenguaje de la población indígena y capaces de recuperar cosmovisiones, ritmos de aprendizaje, valores de respeto por la diversidad cultural e individual.

La información que se presenta ahora constituye una primera aproximación al trabajo de los docentes de educación intercultural bilingüe del estado de Guanajuato caracterizarlos en aspectos de formación inicial y continua, sitúan en la realidad de las condiciones del trabajo docente.

Dentro de las preguntas de investigación a las que se ha dado respuesta y que corresponde: a la primera fase sobresale:

¿Qué tipo de formación inicial y continua tienen los profesores que atienden a la población indígena en el Estado de Guanajuato?

El proceso de investigación ha permitido encontrar datos relevantes sobre la formación y trayectoria de los docentes bilingües aproximándonos a una realidad distinta a la presupuesta, de tal forma que podemos caracterizar al docente en su trabajo, en la construcción y rescate de su lengua, en el entendimiento de su cosmovisión y de las dificultades que enfrentan en las prácticas educativas ante la ejecución de un Curriculum Nacional en la Educación Básica.

A continuación presentamos algunos rasgos que caracterizan a los profesores bilingües del Estado de Guanajuato. En cuanto a la población que atienden, el INEGI considera:

Municipios indígenas cuando cuentan con una población del 40% o más, con respecto a la población total, *municipios con presencia indígena* cuando cuentan con menos del 40% que no se encuentra en ninguno de los municipios del Estado.

Municipios con población indígena dispersa cuando la población es de 5,000 o más personas. Localizados en los municipios de León, San Luis de la Paz, Comonfort, San Miguel Allende y Dolores Hidalgo.

Población Indígena en Guanajuato

De la población total del Estado 5 486 372 habitantes, de estos solamente 14,835 hablan una lengua indígena, que corresponde .3%, este bajo porcentaje es resultado de la pérdida de la lengua indígena y la migración de algunos miembros de la familia.

Las estadísticas muestran como grupos etnolingüísticas en Guanajuato, población indígena en hogares es de 2,037 Chichimecas-Jonaz; 3,210 Otomi-Nñahnu; Nahuatl 1,246; Mazahua 817; Purépechas 556 y otras 6,969 (INEGI 2011).

El proceso de caracterización de los docentes

Para caracterizar a los docentes bilingües se consideraron los siguientes aspectos: Datos Socioeconómicos y Socio demográficos, Antecedentes Académicos, Aspectos Laborales, Competencias Profesionales, Problemas para Desarrollarse en la Labor Docente y Formación continua a partir de un cuestionario elaborado y validado por la Dra. Martha Vergara y la Mtra. Ilda Esparza quienes desarrollan una investigación paralela en el Estado de Jalisco, el equipo UPN Guanajuato, después de revisarlo y considerar su pertinencia para los objetivos del estudio, se decidió aplicarlo en la población de Guanajuato, haciendo adecuaciones que el contexto exigía.

El instrumento se aplicó en una reunión de capacitación que convocó el Departamento de Diversidad de la SEG, a 39 de los 45 maestros bilingües registrados en el sistema de Educación Básica, hablantes de chichimeca Jonás y otomí nñanhu provenientes de los municipios de San Miguel de Allende, Comonfort, San Luis de la Paz, Dolores Hidalgo y León.

Encontramos en el acercamiento con los docentes bilingües que atienden a la población indígena del Estado de Guanajuato una postura tendiente al respeto y al rescate de los elementos culturales que constituyen la identidad del pueblo Chichimecas-Jonás y Otomi-nñanhu. Las prácticas de enseñanza están impregnadas

de tradiciones, vocablos, ritmos de aprendizaje, que nos llevan a una postura de comprensión de un mundo que difiere en mucho de los patrones occidentales impuestos por una cultura nacional. A continuación reportamos los resultados encontrados:

Datos Demográficos y Socioeconómicos.

Datos Demográficos.

En contra de lo que sucede en la tradición docente, mayoritariamente femenina, los profesores bilingües de Guanajuato son predominantemente varones, sólo el 21% son mujeres. 75% son casados, 19% solteros y el .6 % viven en unión libre. La población de profesores bilingües es mayoritariamente joven y fluctúan entre un rango de 20 a 35 años de edad.



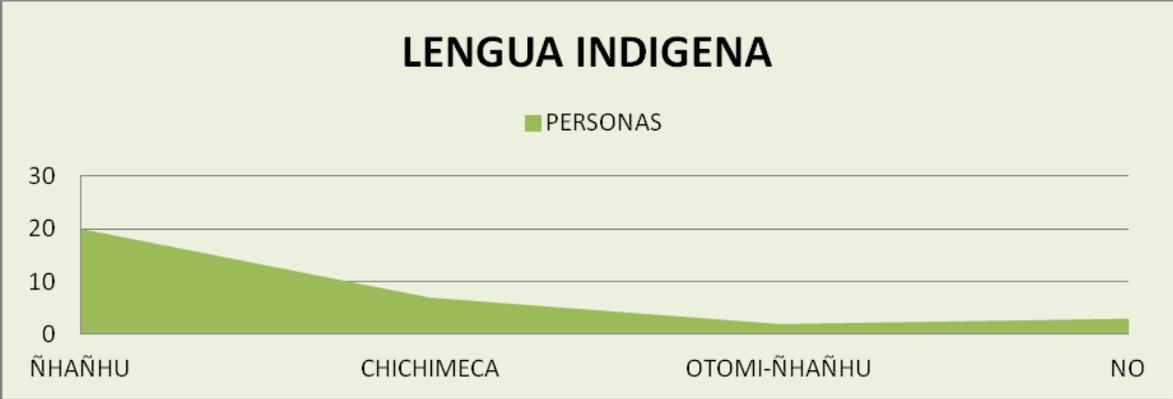
El lugar predominante de nacimiento de los docentes (19) es Tolimán, Querétaro, aun cuando se registran otros estados: uno de Oaxaca, uno de México D. F., uno no contestó y 10 del Guanajuato (seis Misión de Chichimecas, uno Tierra Blanca, dos

de San Luis de la Paz y uno de Acámbaro). El lugar de residencia actual de los docentes registrados en el cuestionario es: uno en León, seis en San Miguel de Allende, dos en Querétaro, nueve en Comonfort, ocho en San Luis de la Paz, dos en Dolores Hidalgo y cuatro en Tierra Blanca.



Dominio de la lengua.

De los docentes bilingües 20 hablan Ñhañhu, siete Chichimecas, dos Otomi- Ñhañhu y tres no contestaron.



Datos Socioeconómicos.

Con respecto a su actividad remunerativa para 31 de los docentes su salario es el único ingreso para solventar sus gastos y uno tiene otra actividad remunerativa. A 22 el ingreso les permite cubrir sus necesidades, a siete en parte y a dos no, los encuestados, en cuanto a cubrir los gastos de su familia, responden que cinco de ellos aportan del 10% al 50% de su salario, 26 que aportan del 51% al 100% y uno no contestó.

En cuanto a la posición actual, respecto a la que tenían sus padres cuando eran niños, responden que para uno empeoró, para ocho está igual y para 23 la situación ha mejorado. Ellos visualizan su futuro, en una perspectiva de cinco años, que su situación empeorará para dos, para dos quedará igual y para 28 mejorará.

En cuanto a su permanencia en la comunidad donde laboran: 14 contestan que no viven ahí y 18 afirman que sí. El tiempo de traslado no es un factor de mucha relevancia para estos profesores dado que más del 50% vive en la comunidad y el resto ocupa un tiempo mínimo de 15 a 30 minutos el 70%, 12% una hora y sólo 1% ocupa más de una hora.

Antecedentes Académicos.

Con respecto a los años de estudio se encontró que el 10% está en un rango de 10 a 12 años de estudio, el 9% de 16 a 18, el 44% de 13 a 15 años de estudio, el 34% de 19 a 22 años y solo un maestro no contestó.

Sobre el nivel de estudios de la población se identifica que cuatro tienen bachillerato, de los cuales, tres lo culminaron y uno lo dejó inconcluso, 24 cuentan con licenciatura: tres de ellos no lo concluyeron, 14 terminaron la licenciatura y siete están titulados, tres tienen estudios de posgrado y uno no contestó. En cuanto a la institución de la que egresan, contestan que nueve provienen de Normales, 21 de UPN y dos de Video bachillerato.

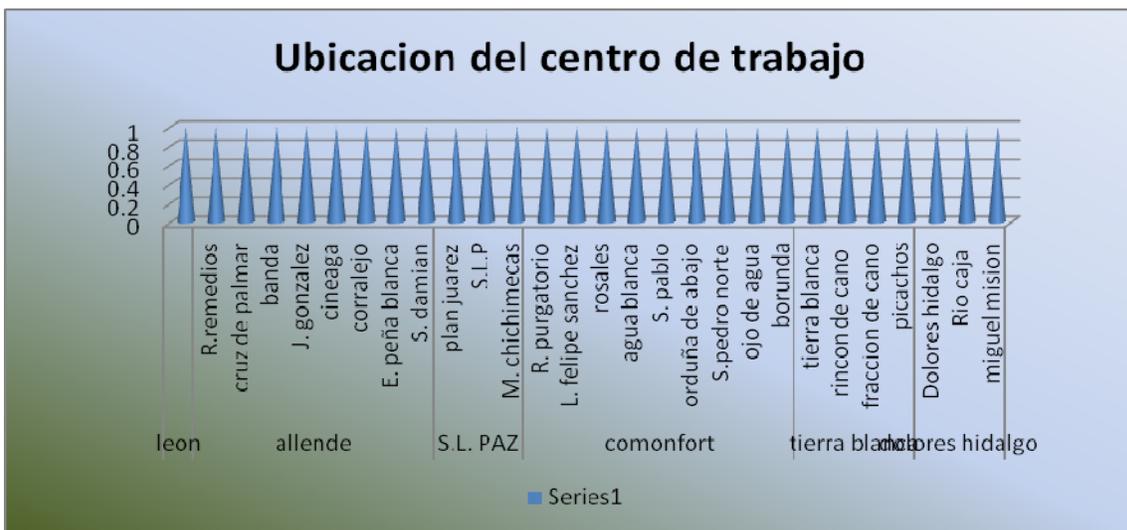


El periodo en el que estudiaron los docentes bilingües fue: de 1978-1987 uno, de 1998 a 2002 cinco: de 2003-2007 estudiaron 15, de 2008 a 2012 cinco, y seis no contestaron. Actualmente se encuentran estudiando seis, de los cuales, uno está cursando un diplomado, cuatro la licenciatura, uno la maestría y dos están en un programa de actualización, 24 no estudian, entre las razones: 15 por falta de recursos económicos, cinco por problemas de titulación, tres porque trabajan y uno no contestó.



La antigüedad de los maestros bilingües en la SEG es de 30 a 25 años un maestro, de 20 a 15 un maestro, de 14 a 10 años 13 docentes, de 10 a cinco años 12 y de cuatro a un año, cinco maestros, se observa una experiencia laboral de cinco a 15 años en promedio.

Su centro de trabajo se encuentra ubicado en los siguientes municipios: uno en León, ocho en San Miguel de Allende, siete en San Luis de la Paz, nueve en Comonfort, cuatro en Tierra Blanca y tres en Dolores Hidalgo. Laboran en el turno matutino de 8 a 13 hrs. veintidós docentes, en jornada de 8:30 a 13:30 cuatro, de 9 a 14:30 cuatro, de 8:30 a 16:30 uno y uno no contestó.



En la cuanto a la organización del centro de trabajo contestan: 18 docentes trabajan en escuelas de organización completa, dos en escuelas tetradocente, dos en escuelas tridocente, dos en escuelas bidocente y ocho en escuelas multigrado, por lo que los docentes atienden varios grados, de 1° a 3° tres docentes, de 1° a 4° un docente, dos docentes de 4° a 6°, 21 docentes de 1° a 6°, un docente de 2° a 6°, un docente sin grupo y uno no contestó. Vienen desempeñándose en el plantel en el que laboran actualmente con un año de antigüedad un docente, de uno a cinco años 10 docentes, de seis a 10 años 12 docentes, de 11 a 15 años seis docentes, de 16 a 20 años un docente y uno no contestó.



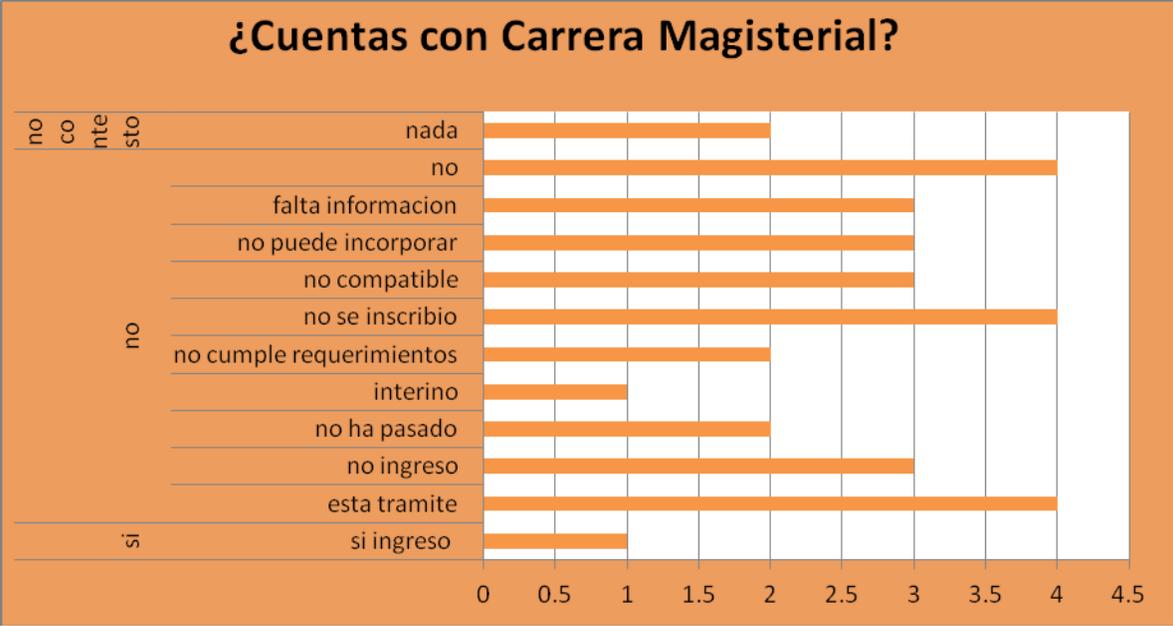
La experiencia frente a grupo en la población de docentes bilingües es de uno a cinco años para tres docentes, de seis a 10 años para 12 docentes, de 11 a 15 para 6 docentes y de 16 a 20 para dos docentes.

Las funciones que vienen desempeñando aparte de ser docentes bilingües es: de encargados tres docentes, de ATP ocho docentes, de Asesor de la Lengua Indígena siete docentes.

El tiempo en que han venido desempeñando estas funciones es: un docente en un rango de un año, un docente en un rango de uno a tres años, un docente en un rango de cuatro a seis años.

En cuanto a su situación laboral se encontró que el 78 % está basificado, el 3% es interino, el 16% es interino ilimitado y el 3% no contestó.

Sólo uno se encuentra en carrera magisterial y el resto no, debido a que no han podido ingresar por no contar con las condiciones para ello (ser interinos o no tener la licenciatura en educación indígena).



Los incentivos para los maestros de educación bilingüe son casi nulos pues solo uno cuenta con ACAREIB y el resto (31) no. Los maestros bilingües opinan que los criterios que deberían considerarse para determinar sus categorías salariales como profesores deberían ser: por zona geográfica (11), por antigüedad (8), contar

con la licenciatura (8), los resultados de su evaluación (8), por tomar cursos de actualización y por sus antecedentes laborales (3).

Las aspiraciones que tienen para los próximos cinco años son: seguir en el mismo puesto (12), ascender a director (3), trabajar en otra institución (6), ejercer otra ocupación (6) y no contestaron (2).

Los docentes bilingües aceptan ser evaluados. Opinan que la frecuencia en que debe hacerse es: anualmente (4), semestralmente (2), cuatrimestral (3), bimestral (1).

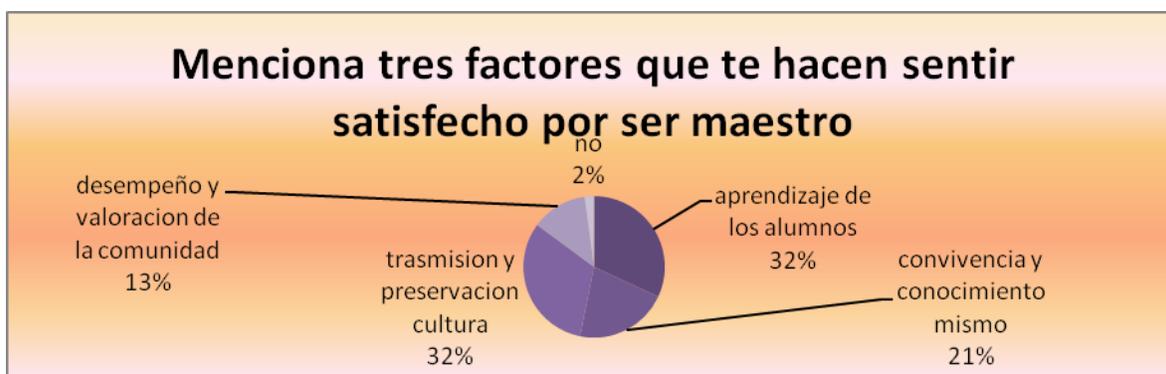
Y los criterios que consideran deben de ser utilizados son: el proceso de enseñanza-aprendizaje (4), subjetivos (3), por su trabajo (2), su trato y evidencias (1), por su desempeño (5), por planes y programas (4), por cuestionarios y exámenes (6).



Consideran que los agentes que deben de participar en su evaluación son: los directivos (24), el supervisor (14), los padres de familia (14), los técnicos de la SEG (1) y uno no contestó.

Los factores que se identifican que los hacen sentir satisfechos en el desempeño de sus labores son: Aprendizaje de sus alumnos (32%), la convivencia y el conocimiento mismo (21%), la transmisión y conservación de la cultura (32%), su desempeño y valoración por parte de la comunidad (13%) y el 2% no contestó.

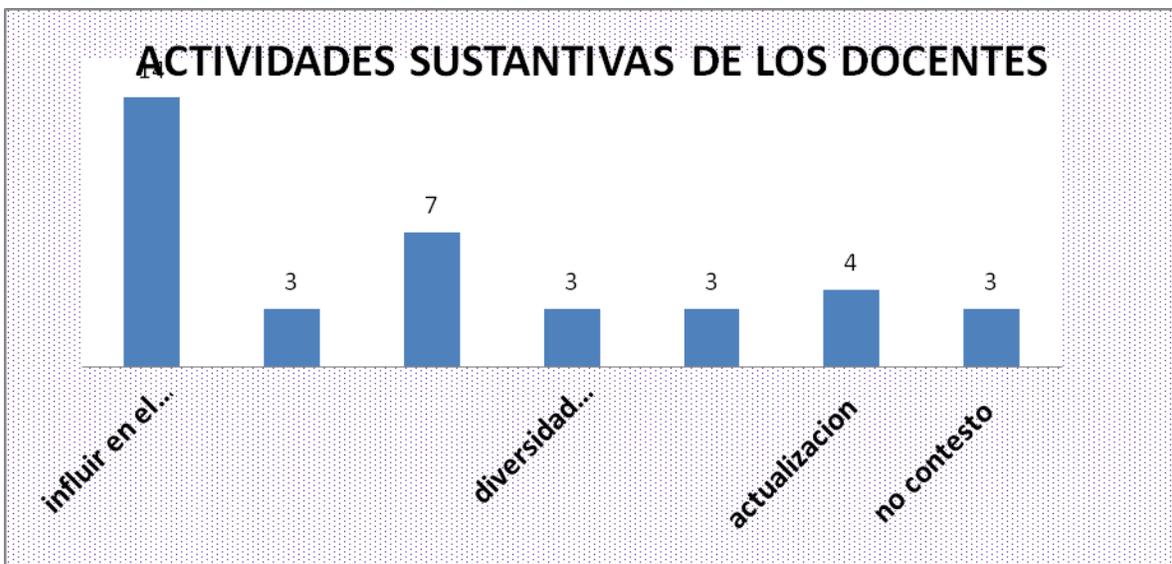
Mientras que los factores que no le permiten estar satisfecho en su labor son: La falta de material didáctico (20), la poca importancia que se le da a la lengua materna/indígena (19), el no contar con libertad para trabajar (9), los bajos ingresos (13), los descuentos que se les hacen (3) y tres no contestaron.



Con respecto al uso de la tecnología 31 de los docentes comentó que es indispensable el uso de la tecnología ya que ésta agiliza el aprendizaje y la elaboración de documentos para el trabajo.

Experiencia Profesional.

Consideran que las actividades sustantivas de los docentes son: influir en la aprendizaje de los alumnos (14), las funciones docentes (7), aspectos afectivos y valorales (3), resolver problemas (3), diversidad social y rescate de la lengua (3) y actualizarse (4).



Los problemas que han detectado en su práctica son: el desinterés de los alumnos por aprender (15), desinterés de los padres en el aprendizaje de sus hijos (12), la falta de material (9), el tiempo para trabajar con los niños (6) y la discriminación que sienten por los compañeros de la escuela que desvalorizan la lengua indígena (9).

Para enfrentar dichos problemas han implementado las siguientes estrategias: concientizar a los padres de familia de la importancia de la educación indígena

(35%), aprovechar el tiempo de que disponen en el grupo (8%), elaborar material didáctico (19 %) y platicar e involucrar a los padres de familia en las actividades que realizan (38%).

Los problemas que han detectado en sus centros de trabajos son: una infraestructura inadecuada (2), no les respetan los horarios asignados para la enseñanza de la lengua indígena (2), poca aceptación de la lengua materna (13), el cambio constante de directores (5), la falta de supervisión (2) y tres no contestaron.

La opinión de los docentes bilingües en relación a la calidad educativa referida a través de la Prueba ENLACE para mejorar sus resultados es: el 29% de los asesores repasan los temas que representan mayor dificultad para los alumnos el aprenderlos, con 19% que los alumnos aprendan los contenidos de las asignaturas y la evaluación constante, el 10% de los asesores ponen énfasis en brindarles apoyo a los alumnos, el 7% motivar a los alumnos para que estudien, y el 6 % trata de canalizar a alumnos de rezago y hacer evaluaciones constantes.

Para disminuir los índices de deserción los docentes bilingües realizan las siguientes actividades: reúnen a los padres de familia (9), apoyan a los alumnos con actividades para que aprendan (7), implementan estrategias (4), diagnostican las necesidades de los alumnos (4), planifican actividades (4) y no contestaron (6).

Las actividades realizadas para disminuir los índices de reprobación son: los docentes dejan los alumnos trabajo extra clase (5), les proporcionan atención personalizada (2), los regularizan a los alumnos (3), los ayudan (2) y no contestaron (6).



Consideran que para trabajar con los planes y programas de estudio en su práctica cuentan con las siguientes capacidades: habilidades y actitudes (19%), evaluar, leer y actualizar (36%), aplicar planes y programas (13%), adecuar actividades y proyectos (13%), organizar, investigar y planear conforme al RIEB 2009 (36%) y no contestó (13%).

Las capacidades que consideran deben de desarrollar para mejorar la práctica docente son: conocer la reforma y vincularla con la práctica (7), adecuar las actividades al alumno (14), actualizarse (10), contar con incentivos extras (1) y no contestaron (6).

También plantearon que otras cosas que debe hacer el maestro bilingüe para mejorar su práctica son: contar con documentos de actualización (32%), conocer las necesidades (8%), tener programas de la segunda lengua (20%) y no contestaron (40%).

Competencia Profesional.

Los maestros bilingües están dispuestos a recibir actualización, de la población 29 docentes han asistido frecuentemente, uno no y dos no contestaron. Los cursos a los que más han asistido son: Parámetros curriculares (20), Atención a la diversidad (11), Normalización de la lengua (9), Diplomado de la RIEB (9), Educación en y para la diversidad (9), Elaboración de textos (7), Matemática en educación primaria (6), maestro bibliotecario (6), Congreso de la palabra (5), Talleres de actualización (5) Neurolingüística (4) y Leer provoca (4).



Afirman sobre los cursos que han asistido, que los asesores utilizan las siguientes metodologías para impartirlos: exposición (19%), trabajo en equipo (20%), trabajo individual (9%), conferencias (7%), lectura compartida (7%), uso de la tecnología (2%), lluvia de ideas (2%), plenaria y puesta en común (5%), análisis y discusión (9%), dinámicas (2%) y metodología (11%).

En los cursos a los que han asistido se les evalúa: entregando un informe al final (14), cuestionarios (6), ensayo o exposición (5), desempeño del curso (5), participación y asistencia (2) y no contestaron (4).

Consideran que los cursos les han ayudado de la siguiente manera: para mejorar su trabajo (38%), elevar su conocimiento (34%), aclarar dudas (6%), motivándolos (6%) y superar deficiencias en la práctica (16%).

Los docentes bilingües evaluaron los cursos que han recibido como buenos (43%), oportunos y prácticos (14%), no aplicables (26%) y no contestaron (14%).

Plantean que la formación docente se debe de articular con otras instancias formadoras de docentes a fin de que los cursos se complementen para evitar repeticiones o revisar temas que ellos no necesitan y no tienen coherencia con la labor que desempeñan

Consideran que las instituciones que deberían encargarse de la actualización de los profesores son las instituciones formadoras de docentes, los docentes que conocen el contexto de la educación indígena, los especialistas, la supervisión y las autoridades educativas y los maestros del mismo nivel.

Las necesidades de formación que demandan para fortalecer el trabajo como profesor o según la función desempeñada son: estrategias y materiales (15), lecto-escritura (5), metodología y Tic (5), competencias y evaluación (4), proyectos pedagógicos (3) y no contestaron (4).

Bajo la opinión de los docentes bilingües las instituciones formadoras deberían de enseñar: identidad cultural (10), contexto indígena (7), metodologías (5),

interculturalidad (4), lecturas y materiales (3), problemas de educación (3) y cuatro no contestaron.



Identifican como retos del docentes bilingüe superar: situaciones del trabajo en el aula (14), conocimiento del contexto (6), adecuación de las actividades (4), formación en el perfil del docente bilingüe (3), contar con una universidad cercana a su comunidad (3), fomentar el amor a la cultura (2) y ser formado en competencias (1).



Los retos para la formación de docentes en educación intercultural y bilingüe son: aceptar la diversidad e identidad indígena (15), conocer las necesidades y dominar los contenidos (6), actualización (5), conocimiento en lo afectivo-social (4) y cinco no contestaron.



En la opinión de los maestros bilingües el rezago que se puede observar en la práctica que desempeñan está relacionado con la poca atención dada por el Estado en relación a la actualización de la legislación y contenidos curriculares para las escuelas que atienden el rescate y la promoción de una lengua indígena por lo que se hace necesario que se vuelva la mirada hacia las minorías étnicas y en un proceso de identidad se reforme integralmente la atención en este nivel para no quedar a la zaga.

Referencias

Diario Oficial de la Federación del 13 de Julio del 1993. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ley General de Educación. México.

_____ del 13 de Marzo del 2003. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México.

Fournet-Betancourt, R. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural.

INEGI (2011). *X Censo de Población y Vivienda*. México.

_____ (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. Consorcio Intercultural.

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para los Niños y las Niñas Indígenas*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México: Autor.

_____ (2008). *Lengua Indígena Parámetros Curriculares. Educación Básica Primaria Indígena*. Dirección General de Educación Indígena. México: Autor.

_____ (2010). *Catálogo Nacional 2009-2010. Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. México: Autor.

_____ (2011) *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México: Autor.

CAPÍTULO III

La formación pedagógico didáctica para docentes y discentes por competencias en la Facultad de Geografía, UAEM.

Fernando Carreto Bernal
Carlos Reyes Torres
Bonifacio Pérez Alcántara
Facultad de Geografía, UAEM.

Resumen

A partir de la implementación de nuevas orientaciones curriculares en los diferentes programas de estudio como las licenciaturas en Geografía y Geoinformática, que oferta la Facultad de Geografía de la UAEM, la institución asumió un nuevo paradigma educativo con relación a los principios de flexibilidad, innovación y competencias, establecidos en el Modelo de Innovación Curricular de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). En ese sentido, tanto los docentes y discentes requieren de capacitación y orientación sobre el nuevo enfoque pedagógico didáctico, para garantizar el desarrollo adecuado de los procesos académicos en las diversas unidades de aprendizaje establecidas en los planes de estudio. Para atender esta necesidad se pretende organizar un programa para docentes y discentes, que asuman el compromiso compartido de capacitarse en la docencia y aprendizaje por competencias respectivamente. Por lo tanto, el propósito de la presente ponencia, es dar a conocer los avances del programa de formación pedagógico didáctica sobre el proceso enseñanza aprendizaje por competencias para docentes y discentes, con la finalidad de valorar las experiencias en la implementación del modelo de formación profesional en la institución.

Palabras clave: formación por competencias, formación docente, modelo de formación.

Las iniciativas señaladas se pretenden asumir bajo la conducción del Cuerpo Académico en Educación y Enseñanza de la Geografía, concretando para los docentes en un Diplomado en Programación Pedagógica para la Docencia Universitaria por Competencias, mientras que para los discentes se plantea un curso taller de Estrategias de Aprendizaje, organizado en congruencia con el Programa Institucional de Tutoría Académica de la Facultad.

Para el caso de los docentes, se retoma como fundamento las recomendaciones sobre programación pedagógica establecidas en el Reglamento de

Estudios Superiores de la UAEM en el 2008, que plantea la necesidad de organizar y ofrecer alternativas de instrumentación para la práctica docente a través de cuatro cursos taller a saber: programas de estudios por competencias, elaboración de guías pedagógicas, elaboración de guías de evaluación del aprendizaje y elaboración de guías de organización pedagógica, lo que les permita contar con las herramientas necesarias para un desempeño docente, congruente con los requerimientos del nuevo paradigma educativo.

En cuanto a los discentes, es necesario cuenten con herramientas metodológicas que para mejorar su comprensión de los contenidos y competencias académicas, para ello se considera oportuno ofrecerles un curso taller de estrategias de aprendizaje que les permita asumir de forma adecuada su nuevo rol en el modelo educativo centrado en el aprendiz.

Los contenidos se estructuran en tres apartados: en primera instancia las características del modelo de formación profesional de la UAEM, en segunda el diseño del programa de formación para docentes y discentes y finalmente las experiencias en sus primeras etapas de implementación.

Contexto de la institución

La Facultad de Geografía, es una institución con cerca de cuatro décadas de existencia, se ubica en la ciudad de Toluca Estado de México, y su principal misión es la formación de profesionistas en dos licenciaturas; geografía y geoinformática, Cuenta con una población estudiantil de 426 alumnos, de los cuales; 264 son de

licenciatura, 20 de especialidad y 21 de maestría, atendida por 24 Profesores de Tiempo Completo, dos de medio tiempo, tres técnicos académicos y 39 profesores de asignatura, apoyada por personal directivo y administrativo, como se aprecia en la siguiente tabla (1).

Tabla 1

Facultad de geografía, periodo de curso primavera 2011^a

ALUMNOS	DISTRIBUCIÓN				
		SEMESTRE		TURNO	
		H	M	MATUTINIO	VESPERTINO
LICENCIADO EN GEOGRAFÍA	2	13	130	166	98
LICENCIADO EN GEOINFORMÁTICA	1	78	43	121	0
ESPECIALIDAD EN CARTOGRAFÍA AUTOMATIZADA, TELEDETECCIÓN Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA	2	16	4	VESPERTINO	
MAESTRÍA EN ANÁLISIS ESPACIAL Y GEOINFORMÁTICA	2	17	4	VESPERTINO	
TOTAL	4	24	181		
DOCENTES					
CATEGORÍA	TIEMPO COMPLETO			24	
	MEDIO TIEMPO			2	
	TÉCNICOS ACADÉMICOS			3	
	ASIGNATURA			39	
TOTAL				68	

Fuente: Elaboración propia con datos institucionales

Justificación

La Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México es una institución con un evidente desarrollo académico, infraestructura y equipamiento reconocida por los organismos oficiales certificadores y acreditadores, por lo que se

ubica en el escenario nacional como una de las tres instituciones formadoras de geógrafos con mayor trayectoria y calidad académica.

Sin embargo, a pesar de los resultados señalados, advertimos que se sigue operando el proceso enseñanza aprendizaje de forma tradicional, olvidando los principios filosóficos e ideológicos del Modelo de Formación Profesional de la UAEM. Partiendo de esa problemática, la situación se pretende cambiar a través de la instrumentación de un programa de capacitación para docentes y discentes con lo cual se aportará un instrumento estratégico y metodológico para coadyuvar en la mejora de su calidad académica.

Objetivo general

Organizar e instrumentar un programa de capacitación para docentes y discentes de la Facultad de Geografía, con la finalidad de asumir y aplicar los principios teóricos y filosóficos establecidos en el modelo de formación profesional de la UAEM como base para el desarrollo del mismo.

Características del modelo de formación profesional de la UAEM

Los principios en que se sustenta el modelo de formación profesional de la UAEM, se establecen en el documento denominado; Bases para el Modelo de Innovación Curricular, editado por nuestra universidad como parte del proceso de instrumentación y desde el cual retomamos sus principales argumentos.

La UAEM, a partir del 2001 inicia una profunda reforma académica en los estudios profesionales a través del Modelo de Innovación Curricular, con lo cual se sienta el referente de un cambio de paradigma educativo, del tradicionalmente basado en la enseñanza, al enfocado hacia el aprendizaje, con fundamentado en la corriente pedagógica constructivista, apoyada para su instrumentación en la Innovación, la flexibilidad y el enfoque por competencias (UAEM, 2008).

Para ello debemos partir de conceptualizar la principal categoría de análisis que es el Modelo de Formación Profesional en la UAEM y en particular, cómo se instrumenta y se ejecuta en la Facultad de Geografía a través del Plan de Estudios E en la licenciatura en Geografía.

Qué es el modelo de formación profesional en la UAEM? y su implicación en la Facultad de Geografía.

El modelo de formación profesional es el proyecto educativo que asumió la UAEM a partir del 2001 con la finalidad de responder de forma congruente a las exigencias del entorno social, económico y profesional que demandan las tendencias educativas internacionales. Se caracteriza por ser un modelo pedagógico didáctico centrado en el aprendiz, con una estructura curricular de tendencia flexible, con procesos académicos innovadores y bajo un enfoque por competencias.

Qué es una educación centrada en el aprendiz?

Es un cambio de paradigma que pasa del modelo centrado en la enseñanza, por el modelo centrado en el aprendiz, en donde el docente facilita y conduce al alumno

para que asuma un rol de compromiso y responsabilidad con su aprendizaje, que lo transforme en un discente por su actitud analítica, reflexiva y crítica.

Por qué es flexible?

La dimensión de *cobertura, equidad y flexibilidad* supone crear nuevos espacios formativos con modalidades educativas y de gestión distintas, con estructuras curriculares más abiertas que promuevan la movilidad entre programas, opciones y niveles formativos para los estudiantes.

Por qué es innovador?

La innovación implica no sólo reorientar el contenido del conocimiento, facilitando su adquisición y comprensión, que es lo que le da verdadero sentido (Carbonell, 2001), sino también dar una nueva dirección a lo que se aprende y a su valor social, a través de un ejercicio sistemático que abarque como pilares fundamentales el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser.

En qué consiste el enfoque por competencias?

Se tiene presente que la formación debe estar enfocada a la adquisición de competencias genéricas y profesionales y a fortalecer las capacidades indagatorias.

El enfoque de educación basada en competencias liga los conocimientos, valores, aptitudes y habilidades con el contexto en el que serán empleados y contempla las complejas combinaciones que pueden darse entre ellos.

Por tanto, la competencia es relacional y funciona como un complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente, al reunir las habilidades derivadas de combinaciones de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con tareas que necesitan realizarse en situaciones profesionales.

Cómo se asumen estos principios en los planes de estudio de la Facultad de Geografía?

Nuestros planes de estudio se organizan con las siguientes características:

- Su estructura curricular es por núcleos; básico, sustantivo e integrativo.
- Contempla tres opciones de trayectorias escolares para cursar la carrera: mínima, ideal y máxima.
- Presenta áreas de acentuación que permiten la orientación para que el alumno se especialice para su futuro ejercicio profesional.
- Se apoya de la tutoría para velar por la trayectoria escolar del alumno.
- Ofrece unidades de aprendizaje optativas, básicas e integrales bajo un sistema de créditos.

De esta manera se pretende formar profesionistas de la geografía y la geoinformática con una sólida preparación académica para su buen desempeño profesional (Carreto, 2011).

Tabla 2

Principios del Modelo de Formación Profesional de la UAEM

Principios	Atributos	Orientaciones
Transversalidad en la formación integral	Compromiso y vinculación de la institución con el entorno Aprender a aprender y aprender a vivir	Innovación del proceso enseñanza aprendizaje incorporando en el plan y programas de estudio las problemáticas socioterritoriales. Aprendizaje basado en problemas como estrategia de enseñanza
Interdisciplina y transdisciplina	Formas de apropiación del conocimiento	Interrelaciones entre las disciplinas del plan de estudios
		Etapa superior de integración entre las disciplinas del plan de estudios que se constituye como un sistema total sin fronteras
Competencias profesionales universitarias del discente	Académicas	Investigación Saber disciplinar
	Operacionales	Campo laboral
	Transversales	Social y personal
Modelo de enseñanza	Paradigma centrado en el aprendiz	Enseñar a aprender
Competencias docentes profesionales	Práctica docente por competencias:	Indicadores estadísticos y descriptivos sobre los resultados de la competencia docente
	Conocimientos	Saberes disciplinarios, conocimiento del entorno, del currículo y del discente.
	Habilidades	Planeación didáctica por competencias.
	Valores	Asimilación de los principios filosóficos de la disciplina, los fundamentos ideológicos de la universidad y de su Modelo de Formación Profesional.
	Actitudes	Identidad y sentido de pertenencia con el compromiso institucional, con la disciplina, con el MFP y apertura al trabajo colegiado.
Tutoría	Estrategias de acompañamiento del tutor al alumno.	Resultados de la tutoría en las trayectorias escolares de los discentes.
Evaluación	Sistema de evaluación del MFP	Programa de instrumentación con proyectos específicos de evaluación del MFP.

Fuente: Elaboración propia con base en el Modelo de Formación Profesional de la UAEM.

Diseño del programa de formación para docentes y discentes

Estructura del programa de formación.

La estructura abarca como proceso a los docentes y discentes en virtud de que por lo general se atiende la capacitación docente sin considerar a los alumnos, con lo cual no hay sensibilidad y compromiso en conjunto.

Propósito.

Desarrollar un programa de formación pedagógico didáctica sobre el proceso enseñanza aprendizaje por competencias para docentes y discentes con la finalidad de que se clarifique el modelo de formación profesional.

Metodología.

Fase I Diagnóstico de las necesidades de formación docente y discente a través de un análisis cuantitativo y cualitativo de la eficiencia de los procesos psicopedagógicos actuales para identificar las patologías que limitan su buen funcionamiento.

Fase II Establecer por consenso de la comunidad de aprendizaje un perfil de competencias; docentes, discentes y disciplinarias, congruente con las necesidades psicopedagógicas de los planes de estudio que se ofertan.

Fase III Elaborar un programa de formación desde la perspectiva hermenéutico-reflexiva.

Fase IV Diseñar proyectos de instrumentación de formación para cada segmento, con fundamento en la pedagogía crítica para su ejecución en tiempo y forma, establecidos por periodos semestrales e intersemestrales.

Fase V Estructurar un sistema de evaluación para el seguimiento y evaluación de los criterios de desempeño ideales, tanto en docentes y discentes, considerando la factibilidad de su ejecución, con lo cual se pueda retroalimentar el programa.

Tabla 3

Estructura del programa de formación

Docentes				Discentes			
Estrategias de enseñanza				Estrategias de aprendizaje			
Cursos de programación pedagógica				Cursos para los niveles de conocimiento			
Diseño de programas por competencias	Guías Pedagógicas	Guías de evaluación del aprendizaje	Guías de organización pedagógica	Estrategias para el desarrollo de conocimientos declarativos de tipo conceptual	Estrategias para el desarrollo de conocimientos declarativos de tipo factual	Estrategias para el desarrollo de habilidades de tipo Procedimental	Estrategias para el desarrollo de desempeños de tipo Actitudinal
Desarrollo de competencias docentes				Desarrollo de competencias discentes			
Modelo de formación profesional de la Facultad de Geografía, UAEM.							
Constructivismo		Innovación		flexibilidad		competencias	
Desarrollo de competencias disciplinares							

Fuente: Elaboración propia (Carreto, 2011).

La estructura abarca como proceso a los docentes y discentes en virtud de que por lo general se atiende la capacitación docente sin considerar a los alumnos,

con lo cual no hay sensibilidad y compromiso en conjunto como una comunidad de aprendizaje.

Experiencias en sus primeras etapas de implementación

- **Diplomado en programación pedagógica para la docencia universitaria por competencias.**

Intencionalidad del Diplomado

Objetivo

Capacitar a los docentes de la Facultad de Geografía sobre los principios teóricos, metodológicos y procedimentales de la programación pedagógica establecidos en el Reglamento de Estudios profesionales de la UAEM.

Propósito

Desarrollar las competencias académicas para la elaboración de programas, guías pedagógicas, guías de evaluación y guías de organización pedagógica como parte de la planeación e instrumentación didáctica de las unidades de aprendizaje congruente con las tendencias actuales del enfoque por competencias y los modelos de concreción didáctica propios del aprendizaje significativo.

Competencias

Ejecución de los dominios declarativos, procedimentales y actitudinales para desarrollar como evidencia de desempeño; los productos de la programación pedagógica de forma congruente y pertinente para su ejecución en la práctica educativa, coherente con los principios del Modelo de Formación Profesional de la

UAEM y los fundamentos teóricos, metodológicos e instrumentales del constructivismo y el enfoque de la Educación Basada en Competencias.

Duración del diplomado: 100 horas en dos PERIÓDOS: 2011A – 2011B.

Sede: Facultad de Geografía, UAEM.

Modalidad didáctica: curso taller (semipresencial y a distancia) a través de una comunidad de aprendizaje en Plataforma SEDUCA - UAEM.

Tabla 4

Contenido temático

Núcleo de formación	Módulos	Modalidad didáctica	Horas Teóricas	Horas prácticas	Total de horas	Créditos
Básica	I El modelo de formación profesional por competencias en el proyecto educativo de la Facultad de Geografía de la UAEM	Seminario	25		25	4
Sustantiva	II Diseño instruccional para elaborar programas por competencias	Taller	5	20	25	3
Integrativa	III Guías pedagógicas	Taller	5	20	25	3
	IV Guías de evaluación del aprendizaje	Taller	5	20	25	3
	V Guías de organización pedagógica	Taller	5	20	25	3
		Total	50	80	125	16

▪ **Curso taller estrategias de aprendizaje**

Duración del curso taller: 25 horas en cinco sesiones

Una sesión semanal de cinco horas y trabajo extraclase

Sede: Facultad de Geografía, UAEM.

Modalidad didáctica: curso taller presencial.

Perspectivas del curso taller

Objetivo

Que los discentes participantes reconozcan la importancia del manejo de las estrategias de aprendizaje

Propósito

Coadyuvar para que los discentes accedan al logro de las competencias genéricas

Competencias

Demostrar el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje en los distintos escenarios de aplicación.

Planeación de actividades

Sesión I Inducción y conceptualización básica

Sesión II Estilos de aprendizaje

Sesión III Las estrategias de aprendizaje

Catálogo de estrategias.

Lectura	Esquemas	Red Conceptual	QQQ
Subrayado	Diagramas	Exposición Oral	RA-R-RP
Pista Tipográfica	Cuadro Comparativo	Debate	SQA
Toma de Apuntes	Mapas Conceptuales	Ensayo Académico	Técnica UVE
Resumen	Mapas Mentales	Portafolio de Evidencias	Historieta
Síntesis	Mapas cognitivos	Ecuación de colores	Cómic
Analogías	Estrategias grupales	Tríptico	Hipertexto

Sesión IV Diseño de estrategias de aprendizaje

- Plan de trabajo semestral por participante considerando; las unidades de aprendizaje, su modalidad didáctica, el método de trabajo del docente, el grado de complejidad del conocimiento, las actividades de enseñanza, el sistema de evaluación, entre otros.
- Diseño de las estrategias e instrumentos de registro y control de los procesos de aprendizaje.

Sesión V Evaluación auténtica de los logros de las estrategias de aprendizaje

- Revisión en la práctica de la aplicación de los conocimientos.
- Estimación del impacto en el desarrollo de las competencias genéricas.
- Autoevaluación comparativa en el proceso del antes y después del curso taller.

El Cuerpo académico en educación y enseñanza de la geografía

A partir del 2008, surge la idea de capitalizar el interés y perfil de un grupo de profesores investigadores, para integrar un cuerpo académico especializado en investigación educativa que se signifique como un referente para apoyar el desarrollo institucional relacionado con los procesos de la educación y enseñanza de la geografía (Carreto, 2008).

De esta forma el conocer y analizar los ámbitos relacionados con la investigación de la docencia y para la docencia, constituyen factores indispensables

para contribuir al mejoramiento de la responsabilidad social que asume la Facultad de Geografía en la preparación de futuros profesionistas.

El objetivo en tanto, fue conformar el Cuerpo Académico de Investigación en el campo educativo de la disciplina geográfica, con la finalidad de desarrollar investigación educativa básica y aplicada para mejorar los procesos académicos institucionales sobre; docencia, investigación, difusión y vinculación.

Conclusiones

El impacto que se puede considerar en beneficios a corto, mediano y largo plazo de la implementación del programa institucional de formación pedagógico didáctica para docentes y discentes, es que redunde en un trabajo integral, armónico, con identidad y sentido de pertenencia para alcanzar un desarrollo institucional sustentable, lo que llevaría a mejorar significativamente los índices de aprovechamiento académico y por ende disminuir la reprobación y deserción.

Referencias

Carreto, F. (2008). *Cuerpo Académico en Educación y Enseñanza de la Geografía*. En 1er. coloquio estatal de investigadores de la investigación educativa. UAEM. Toluca.

Carreto, F. (2011). *El Modelo de Formación Profesional en la UAEM*. Tríptico Facultad de Geografía. UAEM. Toluca.

UAEM. (1994). Qué es la universidad? Centro de Estudios de la Universidad.Toluca, México.

UAEM. (2008). Guía para el diseño curricular de los estudios profesionales en la UAEM. Dirección de Estudios Profesionales Coordinación de Desarrollo Curricular

UAEM. (2002). *Bases para el Modelo Institucional de Innovación Curricular de la UAEM*, Toluca, México: UAEM.

CAPÍTULO IV

Aprender historia hoy: revisión de la profesión docente y resignificación de los viejos caminos para su enseñanza.

María del Refugio Magallanes Delgado
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

En la sociedad del conocimiento es un imperativo la innovación educativa. Por lo tanto, la profesión docente en educación básica se encuentra en el centro de los modelos pedagógicos y frente a varios retos: la pérdida de identidad, la pauperización del profesor, el incremento del rendimiento escolar y la incorporación al programa de profesionalización permanente y continua. Esta problemática se agudiza con el retorno de la didáctica como disciplina que exige la configuración de nuevas relaciones pedagógicas en el aula que estén mediadas por las necesidades de la era de la información, por la influencia teórica y metodológica de las disciplinas afines a las ciencias de la educación y cada campo formativo escolar, entre ellos el estudio de lo social, de la historia. Los caminos cotidianos en la enseñanza de la historia tomaron sentido a partir del Diplomado “Enseñanza y aprendizaje de la Historia” que se impartió en la UPN, Unidad Zacatecas durante 2009-2010 permite mostrar que la complejidad de la enseñanza de la historia por el alto nivel de abstracción de sus categorías analíticas, la dificultad que entraña que el alumno comprenda los conceptos cronológicos, históricos, socio-políticos, la manera de introducir las fuentes históricas y las operaciones historiográficas en el salón de clases fueron posibles, en la medida en que el profesor generó ambientes de históricos de aprendizaje auxiliándose de las rutas trazadas por las estrategias didácticas de la historia y de las estrategias que emergieron de su estilo y saberes escolares.

Palabras clave: profesión docente, historia, aprendizaje y enseñanza.

Reflexionar sobre el aprendizaje y la formación de competencias escolares en los albores del siglo XXI, remite a modelos pragmáticos de la innovación. En este tenor, las autoridades educativas pretenden la articulación entre los programas de profesionalización magisterial, a los propósitos de los planes de educación básica y a la didáctica.

En México se aceleraron las demandas formativas del magisterio, se incrementaron las reformas en educación básica y se vislumbró la calidad educativa como un resultado inherente a esos procesos. En 2008, con la firma del Acuerdo por la Calidad Educativa, se mostró un panorama poco halagüeño. Se expuso el carácter endogámico de la formación continua, la ausencia de una cultura de la superación profesional permanente, la necesidad de redimensionar la profesión docente desde una didáctica capaz de elevar el rendimiento escolar y la calidad de la educación.

Asimismo se enfatizó que necesitaba transitar del modelo pedagógico de la era industrial basado en la búsqueda de la “transmisión del conocimiento” a otro modelo que propiciara la “elaboración de conocimiento y el desarrollo de capacidades lectoras, matemáticas, científicas y ciudadanas para que niños y jóvenes problematizaran la realidad y enfrentaran las nuevas situaciones de la sociedad del siglo XXI (Documento Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, 2008).

A pesar del carácter prescriptivo de tales expectativas, emprender este viraje no ha sido fácil para profesores y alumnos. Esta ponencia intenta ofrecer una respuesta a la pregunta ¿Cuál es el nuevo camino que debe seguir el profesor para enseñar historia hoy? El aprendizaje de la historia en niños y adolescentes de educación básica está signado por la presencia de personajes, acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales, fechas que se expresan en siglos que remontan al alumno al origen de la humanidad hasta nuestros días, a conceptos que encierran una temporalidad y situación histórica, a eventos de la vida cotidiana, entre otros aspectos (Salazar, 1999). Esta densidad de aspectos se traduce en

contenidos de la misma naturaleza, a pesar de las versiones narrativas cada vez más sintetizadas, abruma al profesor. En esta condición formativa de la historia entrevé que dicho conocimiento es una herramienta cultural y didáctica para entender el presente en relación con el pasado y fomentar la convivencia humana; y estimular la investigación histórica desde edades muy tempranas.

La didáctica de la historia: las rutas para enseñar

Entrar al campo de la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina o conjunto de disciplinas en particular, nos introduce al terreno de las didácticas específicas y al desarrollo de habilidades o competencias de dominio. Pero también nos remite a las actividades que los maestros ponen en marcha para trabajar los contenidos de sus programas, es decir, nos coloca frente a una parte de la práctica docente, en las llamadas estrategias docentes. Las estrategias de enseñanza sin duda son el resultado de la articulación de diversas actividades que el profesor pone en juego para trabajar los contenidos. De esta manera, los maestros como sujetos sociales particulares construyen cotidianamente soluciones a los problemas que plantea el “pequeño mundo” (Heller, 1987: 27).

En este tenor, para renovar la enseñanza de la historia, desde preescolar hasta secundaria, más allá de las discusiones y polémicas inter magisteriales que provocó la firma de la Alianza por la Calidad Educativa en mayo de 2008, para el subsecretario de Educación Básica, José Fernando González Sánchez, el siglo XXI planteaba cambios económicos, políticos, sociales y culturales que obligaban a la

cúpula educativa a repensar el sentido de la educación, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. En otras, palabras era tiempo de que los profesores volvieran la mirada a sus prácticas docentes. Pero ahora desde una perspectiva teórica y metodológica específica.

En *El Plan y Programas de Estudio* de 2009 se estableció que la enseñanza de la historia formativa debe transitar de una historia factual a una historia explicativa que privilegie la reflexión crítica y las interrelaciones en los acontecimientos. Desde esta perspectiva la historia contribuye a la adquisición y fortalecimiento de valores y a la afirmación de la identidad nacional en los alumnos; además aporta conocimiento histórico que permite entender y analizar el presente, así como planear el futuro.

De igual manera, se estructuran en los programas de preescolar, primaria y secundaria tres competencias: comprensión del tiempo y el espacio histórico; manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia. En cuanto al uso de los recursos didácticos destacan las líneas del tiempo y esquemas cronológicos, las imágenes, las fuentes escritas y orales, los mapas, las gráficas y estadísticas, los esquemas, el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación, los museos y los sitios y monumentos históricos (*Plan y Programas de Estudio* de 2009: 159-164). Esta enunciación está acompañada de las exigencias formativas deseables del profesor para estimular la incursión a una didáctica innovadora.

En la enseñanza de la historia se aspira al análisis y la comprensión histórica, sin abusar de la exposición, el dictado, la copia fiel de textos y la memorización pasiva. Por lo tanto, el profesor en su calidad de mediador entre conocimiento y

receptor de la acción pedagógica necesita despertar el interés por la historia a los alumnos mediante situaciones estimulantes, sin olvidar los propósitos de la asignatura. También se requiere elegir las estrategias y materiales didácticos acordes con el contexto sociocultural; recuperar las ideas previas de los alumnos para incidir en la afirmación, corrección o profundización de las mismas.

Promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática e intercultural en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de los valores de solidaridad, respeto, responsabilidad, diálogo y tolerancia, entre otros. En síntesis, el profesor requiere del dominio y manejo de contenidos históricos y la didáctica para la enseñanza de la historia. Convertir el saber científico en saber enseñado, en conocimiento escolar en competencia para la vida.

Desde los años setentas del siglo XX, la investigación en torno a la didáctica de las Ciencias Sociales en algunos países europeos enfatizaba la complejidad de la enseñanza de la historia por el alto nivel de abstracción de sus categorías analíticas, la dificultad que entraña que el alumno comprenda los conceptos cronológicos, históricos, socio-políticos, la manera de introducir las fuentes históricas y las operaciones historiográficas en el salón de clases.

Los caminos cotidianos para aprender historia

Las formas de ver, percibir y estar de un sector del magisterio local que vivió la experiencia de una actualización en el campo de la historia durante 2009 y 2010 a través del Diplomado: “Enseñanza aprendizaje de la Historia en Educación Básica”

que se impartió en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas muestran los caminos cotidianos para aprender historia (González, 2011).

Yolanda señaló que en el campo formativo de “Exploración y conocimiento del mundo” de preescolar está orientado para que el niño aprenda su cultura familiar como parte de la cultura general. Conocer y comparar costumbres, reconocer rasgos comunes y diferentes entre culturas y el interés por la vida cotidiana van acompañados de un “ahora” y un “después”, del presente y el pasado, de los cambios que provoca el tiempo en las personas y las cosas que los rodean. Ropa, fotografías y juguetes son parte esencial del espacio escolar; su presencia y manipulación provocan el diálogo y el relato, generan la “otra historia, la que no está documentada, la que se rescata con historia oral, dice la profesora de preescolar, tal como plantea Galván Lafarga (Torres, 2010).

Anahí sostiene que recordar ese pasado inmediato, con la historia de la familia estrecha los lazos afectivos entre niños y papás y sucede lo propuesto por Pluckrose: “El niño es capaz de relacionar el pasado con su propia posición personal en el tiempo” y Sánchez Quintanar: “pensar históricamente” (González, 2010).

Cuando los pedagogos e historiadores reclaman que el profesor sea creativo y diseñe situaciones didácticas saben que eso es posible. Azucena contó que en su salón de segundo de preescolar, la observación de las fotografías familiares fue interrumpida por una voz infantil: ¿Por qué en mi casa nada más hay álbum de fotos?, ¿Por qué no hay de zapatos, casas o ropa? Estas preguntas fueron el detonador para planear “El álbum de la ropa” para investigar sobre la historia de la ropa, disfrazarse con la ropa de “antes” y la de “ahora”, de confeccionar ropa con

trozos de tela de texturas y colores diferentes, para recortar fotos de hombres y mujeres, de adultos y niños; para observar peinados, zapatos, guantes, sombreros, carteras, bolsos, para ver películas que muestren cambios significativos en la vestimenta (Ramírez, 2010).

Azucena estaba convencida de que todas estas actividades otorgaron sentido a otra propuesta de Pluckrose: “La utilización del pasado inmediato y personal proporciona una cierta idea de la importancia de las raíces que cada individuo tiene en la comunidad local, nacional e internacional. Al mismo tiempo que denota algo de la continuidad de la raza humana”.

Para la maestra Cindy de tercer año de primaria, la didáctica para enseñar historia que versa sobre la lección que lee el niño por instrucción del profesor y el cuestionario que se responde, se debe a que el docente una vez que se titula de la normal nunca más reflexiona sobre lo que se puede hacer para enseñar de otra manera. Su práctica docente se basa solamente en el libro y en lo que cree que son sus saberes. Ella consideró que interesar al alumno en el estudio de la historia con base en evidencias o signos de la vida cotidiana estaba en correspondencia a lo que Noel Luc denominó “Reconocer las posibilidades históricas del medio” (Cueto, 2010).

Para la profesora María del Carmen, las evidencias materiales de la Hacienda de “Sierra Hermosa” ubicada en el municipio de Villa de Cos, Zacatecas, merecían ser observadas de manera global. Conocer el entorno significó la elaboración varias secuencias didácticas: una entrevista, la búsqueda de documentos que informaran sobre la hacienda y la visita al sitio histórico.

Ella se percató de que el encuentro con la otra historia tomó una semana, pero con estas actividades confirmo lo dicho por Salazar Sotelo: “El objetivo de la enseñanza de la historia es que el alumno realmente aprenda historia” y por Sánchez Quintanar: el alumno debe pensar históricamente y ser partícipe de su identidad, de su conciencia histórica y de la toma de decisiones dentro de la sociedad que le tocó vivir (Cueto, 2010).

Aún faltaban más secuencias para enseñar historia. Esa vez el escenario para enseñar historia fue el salón de sexto grado. Los niños representaron con base en los juegos de simulación, un momento histórico de la Independencia y la Revolución de México. Los equipos complementaron esta actividad con el juego a “Adivina quién” con los personajes dramatizados, con la Máquina del Tiempo y un desfile de modas. Se acercaba una evaluación del tercer bimestre. La prueba de historia y educación artística se aplicó desde el enfoque de la transversalidad: los niños compusieron una canción de temas los históricos vistos. El aprendizaje de los contenidos históricos de ese bloque se cumplió, se estimuló la creatividad de los niños y fue posible la enseñanza transversal.

Esperanza como maestra de telesecundaria, sabe que a la mayoría de los estudiantes adolescentes, los nombres de personajes, fechas, siglos y procesos, les parecen pesados y abrumadores. Algo que realmente motiva a los alumnos son las visitas a los sitios históricos, ya que el salir del entorno escolar, del municipio o del estado siempre resulta una actividad bastante agradable. El alumno de la secundaria técnica o de la telesecundaria se aburre en la clase de historia. Acudir a la mina de

“El Edén” fue una actividad pedagógica planeada en secuencias didácticas para este sector estudiantil (Jasso, 2010).

Investigar en fuentes documentales y orales siempre arroja resultados significativos. En esta primera fase se generan los conocimientos previos para que la visita a los sitios históricos realmente permita el aprendizaje de un contenido histórico y de la historia. La lectura de la sesión número 34 llamada: “Crecemos y crecemos” que pertenece a la secuencia titulada “Y se hizo la prosperidad”, del libro de tercer grado de telesecundaria.

Para ir al museo, los alumnos procedieron a dar sentido a la historia viva. Localizaron personas grandes, solicitaron una plática sobre lo que ellos vivieron y vieron en tiempos pasados; los alumnos conocieron la historia social de personajes comunes y corrientes que no figuran en los libros de historia. La entrega del cuestionario de seis preguntas cerró esta actividad didáctica. Si bien no hubo reflexión personal sobre la visita, únicamente transcripción de la información que ofreció la encargada del museo, los niños conocieron algunos objetos de la vida cotidiana del pasado reciente.

Comentarios finales

La instrumentalización de las estrategias didácticas rebasaron el qué y cómo enseñar, incursionaron en el por qué y para qué enseñar historia. El cruce teórico psicopedagógico del constructivismo con el acercamiento teórico de las didácticas

para enseñar historia potenciaron la creatividad de los profesores y despertaron el gusto por la historia, pero también reavivaron el sentido de la profesión docente.

Los planes y programas de nivel básico institucionalizaron la comprensión del pasado y la causalidad histórica, la diferenciación de los esquemas temporales, el acercamiento a la metodología utilizada por el historiador y la relación entre el pasado, el presente y el futuro como objetivos de la enseñanza de la historia desde el ámbito disciplinar y cognitivo. En la misma situación se encuentran los objetivos sociales de la enseñanza de la historia que se dirigen al ámbito de la socialización y al terreno identitario de cada grupo social desde la mirada global.

Este proceso de institucionalización del para qué enseñar historia favorece la convergencia de tres sentidos del pasado: el de la historia escolar, la cotidiana y la académica. Esta confluencia es inseparable al proceso histórico de los sistemas educativos nacionales, pero también son inherentes los problemas de su didáctica y la profesionalización docente.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E. (2001). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México: CESU-UNAM-FCE.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires- Madrid: Eds. Amorrortu.
- González Sánchez, A. C. (2010). *Mi familia: una forma de adentrarnos en la historia*. Zacatecas, México: UPN-321
- González Barroso, A. & Magallanes Delgado, M. R. (2011). *Teoría y metodología en la enseñanza aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*. México: UAZ.

- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.
- Jasso Carrillo, E. (2010). *La visita a sitios históricos como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia en tercer grado de telesecundaria*. Zacatecas, México: UPN-321.
- Parra Cueto, C. E. (2010). *Las posibilidades históricas del medio: una estrategia de la historia viva y vivida*. Zacatecas, México: UPN-321.
- Parra Cueto, M. C. (2010). *El juego: una estrategia en la enseñanza de la historia*. Zacatecas, México: UPN-321.
- SEP. (2009). *Plan de Educación Básica 2009*. México: Autor.
- Ramírez Campos, A. (2010). *El álbum de la ropa*. Zacatecas, México: UPN-321.
- Robalino Campos, M. & Köner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Chile: UNESCO.
- Salazar Sotelo, J. (1999). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿... Y los maestros que enseñamos por historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres Hernández, Y. (2010). *Preescolar: primer espacio de la enseñanza formal de la historia en Educación Básica. La Historia viva y cotidiana*. Zacatecas, México: UPN-321.

Modelo para monitorear trayectorias escolares en modalidades no convencionales

María Elena Chan Núñez
María Isabel Enciso Ávila
José Alfredo Flores Grimaldo
Universidad de Guadalajara

Resumen

La ponencia integra los avances de la construcción de un modelo teórico que permita dar seguimiento a la implementación curricular en tres fases al ingreso, durante la permanencia y al egreso, a través de monitorear los trayectos escolares de los estudiantes, que permita intervenir de manera oportuna para que el mayor número de estudiantes logre graduarse. El modelo integra tres perspectivas que son la personal, la organizacional y la de interacción social, donde el estudiante tendrá que construir su ruta de formación a partir de las condiciones que se presenten al momento de tomar decisiones de acuerdo con el trayecto sugerido por la organización escolar (ingreso, permanencia y egreso), valorando si ésta es flexible o inflexible a las condiciones siempre cambiantes del estudiante.

Palabras claves: trayectoria escolar, educación en línea, desempeño académico.

El Sistema de Universidad Virtual (SUV) es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara encargado de ofrecer, administrar y desarrollar programas educativos en la modalidad virtual entendida como modalidad educativa que apunta a ampliar el acceso a la educación y a la formación, liberando a los alumnos de las limitaciones de tiempo-espacio, y ofreciendo mayor flexibilidad a las oportunidades de aprendizaje individual y grupal, en los niveles medio superior y superior; así como de realizar actividades de investigación, extensión y difusión de la cultura.

Ante esta misión, resulta importante investigar el grado de flexibilidad que tiene la programación curricular para permitir que los estudiantes adapten el trayecto

escolar sugerido a sus condiciones contingentes, por ser una condición necesaria para quien se inscribe en esta tipo de modalidad.

En el SUV, los programas educativos que se imparten, tienen como diferencia el tiempo en que fueron creados, de tal manera que se identifican tres grupos con características diferentes de acuerdo al tiempo de operación.

En el primero se ubica el programa pionero la Licenciatura en Educación, con inicio de operaciones en el 2001; es decir, mucho antes que fuera creado el Sistema, y el cual finca las bases para el desarrollo de otros cinco programas (Licenciaturas en Bibliotecología, Administración de las organizaciones, Tecnologías de la Información, Gestión Cultural y Bachillerato a distancia), los cuales conforman el segundo grupo, cuya característica es que cuenta con al menos una generación de egresados.

Por último, se agrupa a los programas de reciente creación y que todavía no tienen egresados, pero sí avance en créditos (Lic. en Seguridad Ciudadana y Bachillerato General por áreas Interdisciplinarias). También en este último grupo se han incorporado a la oferta programas de posgrado: dos maestrías y un doctorado, pero que para el desarrollo del proyecto, se decidió no incorporar.

La dimensión por analizar es la académica-curricular, es decir, cómo operan los procesos de formación profesional, en los programas educativos de bachillerato y licenciatura.

Todos los programas operan bajo el diseño y administración curricular con base en los criterios de apertura, viabilidad, pertinencia, flexibilidad.

En este último criterio de flexibilidad es donde se centra la atención de la investigación ya que se considera que engloba al resto. El modelo educativo del SUV (2004:29), menciona que un programa es flexible cuando se cumplen los siguientes puntos:

- Acreditación por itinerarios considerando proporciones en créditos por unidades de competencia;
- Armado libre de trayectorias;
- Orientación para el armado de trayectorias; Instrumentos para evaluación por competencias;
- Estrategias de autoaprendizaje;
- Uso de estrategias multimedáticas;
- Movilidad entre programas, entre instituciones, entre centros de la Red;
- Organización del diseño curricular por unidades de competencia;
- Organización del diseño instruccional por objetos de aprendizaje.

Sin embargo no se ha realizado un seguimiento sistematizado que nos permita valorar en qué medida cada uno de estos puntos se ha cumplido, o sí la forma en la que se opera beneficia o perjudica el avance de los alumnos.

Una forma de integrar estas características, es operar bajo las condiciones de una comunidad de aprendizaje, diferenciándola de un grupo escolar como se describe a continuación:

Aspecto	Grupo escolar	Comunidad de aprendizaje
Contenido	Según currículo determinado	Según necesidades de aprendizaje
Lugar	Salón de clases	Cualquier lugar propicio para el estudio
Tiempo	Calendario y horario escolar	Momentos de coincidencia o en relación asincrónica
Modo de aprender	Con presiones hacia la homogeneización	De acuerdo a la diversidad de quienes aprenden
Modos de enseñar	Como lo decide el docente	Cuando y como lo necesita quien aprende
Organización	Como lo decide la autoridad escolar	Como el grupo lo requiere y decide

Fuente: Modelo educativo UDGVirtual. Modelo de aprendizaje pág. 9

Este concepto de flexibilidad, está asociado a la capacidad de adaptación de la organización curricular a las necesidades y requerimientos de los estudiantes como se evidenció en la comunidad de aprendizaje. De tal forma que cuando un aspirante elija el programa educativo, se logre una empatía y lo que la institución ofrece coincida con sus expectativas profesionales; pero al hacerlo, también consideró sus condiciones actuales y las facilidades que la institución le ofrece para alcanzar su objetivo.

Sin embargo, esas condiciones no son estables y pueden variar a lo largo del trayecto escolar (dividido en tres momentos de observación ingreso, permanencia, egreso) y es cuando la organización escolar debe adaptarse a esas nuevas condiciones y se logre el objetivo común. Es decir, uno de los propósitos que tiene el SUV, es formar recursos humanos, y la forma de evidenciar su eficiencia, es logrando que la mayoría de alumnos inscritos logre graduarse.

Mientras que el aspirante se inscribe a un determinado programa educativo porque desea obtener un título que avale su formación, se genera lo que el modelo educativo del SUV, denomina comunidad de aprendizaje (Consejo General

Universitario, 2004:17) entendida como “un grupo de personas que participan en actividades o proyectos educativos para aprender, generar y recrear conocimientos de manera individual o grupal, quienes comparten objetivos e intereses, lo que propicia la unidad de sus miembros”.

La necesidad de medir el grado de flexibilidad de la organización académica, radica en que la población objetivo a la que se dirigen los programas educativos del SUV, tiene un perfil diferente a la población de la oferta tradicional, y es por esta razón que la capacidad de adaptación de la organización académica a estas condiciones, es determinante para el logro o el obstáculo para su graduación. Es decir, a mayor flexibilidad de la organización escolar mayor será el número de participantes en los programas que logren graduarse. Para dar respuesta a esta relación es que fue necesario construir un marco de referencia teórica, partiendo de las decisiones de los estudiantes, para avanzar o abandonar ante la inflexibilidad de la operación curricular.

Ahora, los estudiantes deciden permanecer y concluir el programa educativo elegido bajo diversas circunstancias, que han sido estudiadas desde diferentes perspectivas teóricas a nivel macro y micro, pero que han delimitado la explicación a factores parciales (tabla 1), lo cual permite inferir que el problema debe ser considerado como multifactorial.

Tabla 1.

Resumen de perspectivas teóricas

Teorías	Supuestos básicos	Limitaciones	Representantes
Psicológicas	La conducta de los estudiantes refleja atributos propios y específicos relacionados con las características psicológicas de cada individuo (personalidad, disposición, motivación, habilidad y capacidad). Es posible distinguir a los estudiantes que permanecen y a los desertores, por los atributos de su personalidad que determinan diferentes respuestas a circunstancias educativas similares.	Para dar seguimiento en particular a la deserción estudiantil no es explicativa.	Summerskill, Marks, Elton, Hanson, Taylor, Hannah, Chason, sharp.
Sociales o ambientales	El éxito o el fracaso estudiantil es moldeado por las mismas fuerzas que configuran el éxito social en general y que definen el lugar que los individuos y las instituciones ocupan en la sociedad. Son elementos de predicción importantes del éxito escolar: • el estatus social individual • la raza • el sexo La deserción refleja el deseo intencional de las organizaciones educativas de restringir las oportunidades educativas y sociales a determinados grupos, aunque se declare lo contrario.	No explican las diferencias entre las fuerzas específicas en una u otra institución.	Karabel, Pincus, Duncan, Hauser
Fuerzas económicas	El estudiante contrasta los beneficios vinculados a la obtención de un determinado grado en una determinada institución, con los recursos financieros necesarios para hacer frente a la inversión que supone estudiar en la universidad.	Las explicaciones son parciales ya que si un estudiante está satisfecho con la institución acepta el costo para continuar.	Manski, Jensen, Wise
Organizacionales	El efecto del tamaño, la complejidad institucional, los recursos disponibles, el ambiente y la existencia de estímulos diversos sobre la socialización de los estudiantes.	No considera las subculturas estudiantiles y por tanto no explica porque los estudiantes pueden tener diferentes tipos de conducta.	Bean, Kamens
Interaccionales	La conducta estudiantil es resultado de la interacción dinámica recíproca entre los ambientes y los individuos.	No explica como el fenómeno de la deserción puede variar a lo largo del tiempo. Necesidades a las que debe responder: Longitudinal, factores externos e impacto de la organización formal.	Pervin, Rubin, Spady, Tinto

Fuente: Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil (Tinto, 1989).

También se identifica que algunas de las deficiencias de las perspectivas teóricas se complementan con los postulados de otras, por lo que será necesario mezclar tres posturas teóricas para complementar las explicaciones:

- a. Personal (psicológica): Describe las conductas de los estudiantes como el reflejo de los atributos derivados de las características psicológicas. Las investigaciones han tratado de distinguir a los estudiantes que permanecen y terminan sus estudios, de los desertores, en términos de la personalidad que dan cuenta de su diferente respuesta a circunstancias educativas similares. La salida de los estudios es asumida como el reflejo de un fracaso personal del individuo para estar a la altura de las exigencias de la vida universitaria.
- b. Organizacional (Sistema académico): El reconocimiento de que la organización de las instituciones educativas, sus estructuras formales y sus recursos y patrones de asociación, tienen una repercusión real sobre las actuaciones estudiantiles. Sin embargo, poseen un poder explicativo insuficiente al ignorar las subculturas o los patrones de interacción entre asesores y alumnos, que sirven para transmitir los efectos de la organización.
- c. Sistema Social (Interacción): Centran su atención en la organización social informal, como en el papel de las subculturas. Existen diferentes variantes en la socialización en los roles del estudiante, mientras más adaptado éste al rol es más probable su permanencia.

Los puntos de intersección entre las tres perspectivas (figura 1) son: entre el estudiante y la organización académica se encuentra el proceso de integración, que implica el ajustar el objetivo común, dándose un proceso de identificación, donde lo

que busca el aspirante en un programa educativo se lo ofrece la institución, y para el logro de ese objetivo común que es la graduación, ambos trabajarán bajo un esquema de cooperación.

Entre el alumno y el sistema social, se dan interacciones con la comunidad académica, integrada por asesores, compañeros y personal administrativo. La organización académica proporciona la plataforma como el medio para propiciar la interacción.

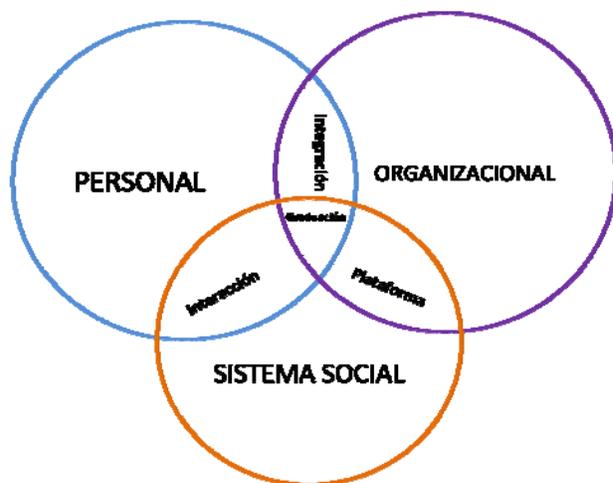


Figura 1. Perspectivas Teóricas
Fuente: Construcción a partir de Tinto (1989) y Bean (1980).

Como se mencionó, el recorrido del estudiante por la institución pone de manifiesto variaciones en las condiciones con las que el estudiante ingresa, por lo que resulta necesario considerar tres momentos de observación congruentes con el avance en el programa educativo: ingreso, permanencia y egreso (figura 2). Que

permita identificar en cada uno de los momentos si la implementación curricular es flexible a las condiciones de los alumnos, o las dificultades a las que se enfrenta para continuar avanzando son producto de la organización escolar.

La organización escolar tiene ya programada la ruta de formación en la que reconoce diferentes roles al estudiante, al ingreso se le denomina aspirante, donde se fijan las expectativas con respecto al programa a través de la información que le proporciona la institución, y decide someterse a un proceso de selección, para una vez que es admitido, adquiere el estatus de alumno y pueda empezar a decidir sobre la ruta de formación, hasta concluir el total de créditos solicitados y adquiere el estatus de egresado, que al aprobar el proceso de evaluación profesional pueda considerarse graduado hasta la obtención de su título.

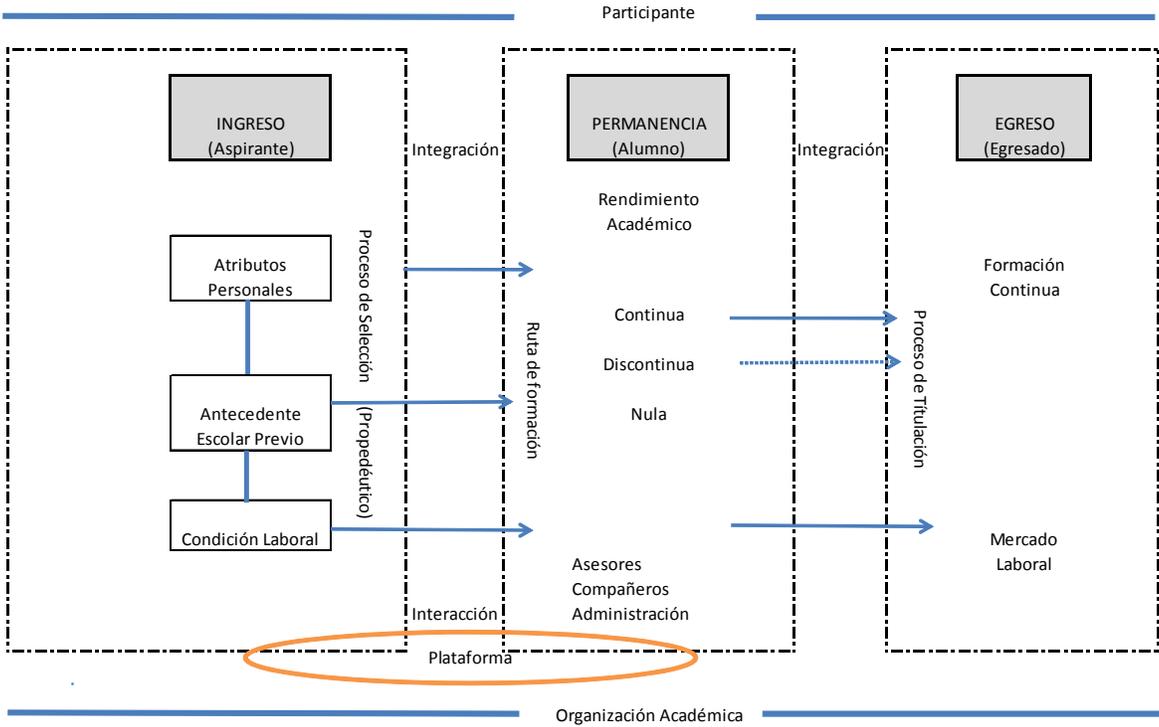


Figura 2. Modelo explicativo del trayecto de formación
Fuente: construcción propia.

Es ante este enfoque de carácter sistémico-longitudinal de ver el trayecto escolar, y resaltando la importancia de la organización escolar para hacer frente a las dificultades personales, de interacción social y tecnológicas, que representan un obstáculo para la permanencia del estudiante. Por lo tanto, el propósito es identificar el grado de flexibilidad de la organización académica del SUV, para adaptarse a las necesidades contingentes de los alumnos, en cada uno de los momentos de formación y estos puedan concluir exitosamente el programa elegido.

En los tres momentos de observación será necesario recolectar información sobre la organización escolar (documentos y entrevistas responsables de área) y a través de encuestas recuperar la experiencia de los estudiantes en los momentos claves de la implementación curricular y desde el rol que les fue asignado (aspirante, alumno, egresado) y el acceso a las bases de datos de registro escolar de los estudiantes. Siendo la unidad básica de análisis el programa educativo, para integrar los resultados que permitan describir el funcionamiento del SUV.

La implementación de este modelo, implica contar con una infraestructura para la recolección y procesamiento de información de grandes cantidades, es decir, se hace evidente construir un sistema de información, confiable que permita elaborar los reportes a partir del cruce de información generada por diferentes áreas académicas y administrativas para facilitar la operación curricular. Fue necesario elaborar un inventario de la información que generan e identificar las ausencias para sistematizar y resguardar la información.

Se exponen a continuación algunas de las aportaciones que se esperan de esta investigación y que permitirán valorar la implementación curricular de cada uno de los programas:

- Con base en un estudio exploratorio realizado a estudiantes con trayectorias continuas y discontinuas, se ha logrado identificar algunos obstáculos para el avance de los estudiantes en la operación de los programas, que ha permitido recuperar a estudiantes que habían retrasado su avance; por esta razón reconocemos la importancia del seguimiento de las trayectorias como un elemento clave para la evaluación de la implementación curricular.
- Valorar el grado de integración académica que propicia la organización escolar, para que desde que el aspirante elija carrera, se tenga la certeza que lo que está buscando coincide con lo que la institución le puede proporcionar.
- Identificar las unidades de aprendizaje que causan problema a los estudiantes e intervenir en su diseño.
- Conocer las dificultades a las que se han enfrentado y que dan origen a diferentes tipos de trayecto escolar, de tal manera que ayuden a generar a partir del seguimiento personalizado una ruta de formación alterna.
- Medir el impacto de la formación a través de la opinión de los egresados y empleadores, siendo congruentes con sus nuevas competencias adquiridas y el cambio en el desempeño laboral.

Referencias

- Bean, J. P. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence. *Research in Higher Education* (17), 291-320.
- Chain, R., & Ramírez Muro, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior*, 26 (102), 79-97.
- Consejo General Universitario . (2004). *Dictamen de creación del Sistema de Universidad Virtual*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Estado de México: Pomares.
- Romo López, A., & Fresán Orozco, M. (1999). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio* (pág. 244). México: ANUIES.
- Sistema de Universidad Virtual. (2004). *Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (71).
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En c. R. Santoyo, *Trayectoria escolar a la educación superior* (págs. 47-84). México: SEP , ANUIES.

Educación para la paz, entre la liberación y la reproducción social

Mitsi Nieto Durán

Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco

Resumen

Con el crecimiento desmesurado de la violencia en nuestro país, se han dado distintas búsquedas de diversos actores sociales, para aproximarse a alternativas de solución, particularmente desde la educación de niños y jóvenes. Una de ellas es la realizada en la educación tanto en su vertiente formal, como no formal, por los organismos civiles, a través la llamada *Educación para la paz*. Existen múltiples ejemplos de experiencias internacionales y en nuestro país, sin embargo, es importante preguntarse desde dónde entendemos la paz que deseamos y cómo la intentamos construir, ya que en ocasiones se le concibe como un proceso meramente individual consistente en un entrenamiento en técnicas de manejo de la agresión, que depositan en el individuo toda la responsabilidad de la violencia social, generando además una reproducción del sistema hegemónico, donde los niños y jóvenes de entornos socioeconómicos bajos, que han recibido un capital cultural en el que la hostilidad es una forma legítima de interacción, sigan siendo estigmatizados y acusados. Este trabajo retoma las teorías de la *Educación para la paz*, tanto en su corriente individual (habilitación de sujetos) como en la sociocultural (que busca la paz a partir de una justicia social). Posteriormente se indaga sobre la posibilidad de una perspectiva integradora de ambas propuestas y trata de construir un esbozo de respuesta a partir de corrientes como la pedagogía de la resistencia de Giroux (1995) para la construcción de una paz con justicia social, la cual busca cuestionar el sistema social en sus distintas vertientes sin demeritar para ello una cierta habilitación crítica de los sujetos para modificar su entorno.

Palabras clave: educación, paz, reproducción.

Educación para la paz

La corriente de la “Educación para la paz”, es relativamente reciente: tiene su origen a inicios de los años noventa del siglo XX. En ese siglo es posible distinguir dos tradiciones que confluyen en una propuesta: la educación libertaria y la del desarrollo personal (Rozsak, 1981, en Hicks, 1999).

De acuerdo a Xesús Jares (1999), uno de los teóricos más importantes en esta corriente, la educación para la paz es:

un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto [...], y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (1999: 124).

Otro teórico importante del área, Antonio Monclús (1999), distingue dos tendencias fundamentales en esta corriente, la individual o psicológica y la sociocultural. Las primeras se centran en las herramientas del sujeto para construir relaciones interpersonales pacíficas, y las socioculturales, que buscan una paz que responda a condiciones de justicia social. Esta nueva en los estudios para la paz, podría llevarnos a pensar que la educación contemporánea tiende a adoptar un matiz de neutralidad que niega los conflictos sociales y que esta tendencia a escindir al sujeto de su entorno se da también en otras corrientes como la Educación por el arte.

Perspectiva individual o psicológica.

La perspectiva psicológica se va a preguntar sobre la violencia, de dónde viene y cómo se origina. La principal pregunta que se hacen los psicólogos es sobre si la

violencia es aprendida o instintiva y vemos múltiples discusiones entre las diferentes corrientes. El psicoanálisis freudiano plantea que es una cuestión natural, pues es parte de las dos pulsiones básicas: Tánatos y Eros, mientras que la corriente cognitivo conductual plantea que es aprendida.

Dentro de las perspectivas centradas en lo individual, encontramos enfoques como el de la educación para el desarrollo de habilidades psicosociales, definidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como destrezas fundamentales para la convivencia.

Estos enfoques orientados a lo individual y lo psicológico, si bien pueden disminuir la violencia en las escuelas, tampoco pueden erradicarla del todo en una sociedad donde se viven injusticias económicas y políticas en todos los niveles. La escuela y la familia son las dos instituciones más importantes donde el niño aprenderá estas interacciones y será construido como un sujeto que exprese los malestares sociales de una colectividad que en su propia base es violenta.

Perspectiva sociocultural en la educación para la paz.

Esta corriente se enfoca en estudiar el papel que juega la sociedad en el conflicto interpersonal y social. Sobre el origen sociocultural de la violencia, de acuerdo a Eugène Enríquez (1967) está íntimamente ligada al poder y tiene sus bases en lo psíquico pero trasciende a lo social. El poder es estructurante y fundante de la subjetividad humana y está míticamente representado en el mito de Tótem y Tabú. Donde existe una prohibición básica, basada en el asesinato simbólico del padre,

que es fundante de la ley, genera orden y prohibición, pero también culpa y deseo de destrucción del otro, por lo que paradójicamente el ser humano tenderá por un lado a la transgresión y por otro a la sacralización de la ley.

La violencia en el contexto escolar es para Dubet (2005) un problema sumamente complejo y multifactorial que responde no sólo a la violencia social, sino principalmente a la violencia del mismo sistema escolar que procede de una escuela masificada y de las condiciones desiguales de los alumnos. En la escuela existe humillación y desprecio hacia los estudiantes “perdedores”, es decir, aquellos que no son hábiles para las áreas básicas como las matemáticas o la lectoescritura y que no han desarrollado ciertas destrezas sociales que son propias de la clase media o alta y que facilitan su interacción. A ellos se les culpabiliza y se les hace sentir como responsables de su propio fracaso, lo que genera diversos tipos de reacciones en distinta medida violentas. Desde esta lógica, quien agrede estaría simplemente reproduciendo un sistema de violencia escolar y social en el que vive.

Existen además otros autores que plantean que la propia escuela es una forma de violencia (Bourdieu y Passeron, 2005; Carnoy, 1988; Bowles y Gintis, 1981).

Es entonces que se plantea que la violencia no puede ser un problema que sólo el individuo mejor habilitado pueda resolver en sus ámbitos de interacción, sin embargo rara vez está en manos del sujeto modificar las situaciones estructurales que lo violentan, lo cual también produciría una gran desesperanza y apatía ante el tema.

Esta situación es además agravada en la realidad actual mexicana donde las redes de delincuencia organizada se han convertido en un problema tan grande en

parte por la falta de oportunidades de empleo y educación cien por ciento gratuita, en un país donde actualmente las cifras de pobreza están muy por encima del promedio de América Latina llegando al 50 por ciento (Miranda, 2011). Esta situación es preocupante en extremo, ya que de acuerdo al asesor especial de la Dirección de Políticas de Desarrollo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Bernardo Kliksberg, está comprobado científicamente que la base social de apoyo del narcotráfico está en los jóvenes expulsados del sistema (Kliksberg, en Miranda, 2011). Kliksberg agrega que las personas en situación de pobreza tienen muchas menores posibilidades de éxito social que quienes no están en esa condición, lo que genera un círculo vicioso que impide la movilidad social.

Es evidente que la pobreza y la exclusión social son una forma de violencia estructural ejercida sobre millones de niños y jóvenes, que les impide el acceso al capital cultural dominante, siendo marginados, maltratados y calificados como incompetentes. No es de extrañar que tan sólo en el Distrito Federal exista un porcentaje del 5.6% de deserción en secundaria (UNICEF, 2006).

Frente a este panorama es imprescindible que los estudiantes puedan adquirir otro tipo de herramientas no sólo de reproducción social, sino de resistencia frente a las formas de sometimiento que enfrentan, sin embargo, las herramientas individuales no bastan para una resistencia real y colectiva.

Es por ello que la perspectiva personal se queda muy corta y puede simplemente producir mucha frustración cuando el sujeto nota que no es capaz de modificar la realidad que vive sólo con sus herramientas personales.

¿Es posible una perspectiva integradora?

Si bien el enfoque sociocultural propone los aspectos más relevantes con respecto a la educación para la paz, es importante retomar también las herramientas que le permiten al sujeto construir esta paz en el día a día, sin dejar de buscar alcanzarla también mediante las demandas justas de sus necesidades básicas y superiores. Con lo cual aunque en apariencia ambas posturas son opuestas, es posible encontrar puntos de coincidencia.

En esta línea Laderach plantea que el conflicto es parte de la vida en sociedad y que “tenemos que detallar, aprender y practicar unos métodos, no para eliminar el conflicto sino para regularlo y encauzarlo hacia resultados productivos”. (Laderach, 1985, en Herrero, 2003: 290). El conflicto es inevitable no sólo en las relaciones interpersonales y en la dimensión micro, sino también en la vida social, económica y política, con lo cual es importante habilitar a los estudiantes con herramientas no de obediencia, sino de crítica, que les permitan proponer soluciones y buscar modificar las realidades del entorno que los violentan.

No podemos perder de vista que en la educación para la paz también tendrían que estar insertas estas discusiones y no plantear la realidad como una cuestión simple donde todos convivimos de manera armoniosa a pesar de nuestras diferencias de intereses. Desde esta lógica la educación para la paz también comprende la acción y el cambio social.

Cuando se trabaja a partir de una perspectiva integradora, es importante considerar que no existe poder sin consentimiento del otro, ya sea por las normas

introyectadas en el sujeto o por el consentimiento explícito, con lo cual de acuerdo a Enríquez (1967) cuando este poder es cuestionado, es posible transformar las relaciones. Giroux también abordará el tema desde la pedagogía de la resistencia.

La función de la educación libertaria y de la pedagogía de la resistencia implicarían brindar las herramientas para que los estudiantes puedan construir disenso en los mismos códigos de quienes ejercen el poder y que sean capaces de cuestionario y de exigir sus derechos.

Este disenso para Rancière (1996) está dado por el paso al logos, que implicaría además un acto político, donde emerge la propia palabra para decir lo que todos ven pero nadie se atreve a decir, en una especie de acto revolucionario que De Certeau (1995) llama “la toma de la palabra” y lo compara con la toma de la bastilla francesa. La violencia entonces, deja de ser necesaria cuando puede emplearse la palabra a través del litigio, el desacuerdo o el diálogo (fundamentales en la educación para la paz).

Por el contrario la falta de diálogo o litigio en los estudiantes produciría actos destructivos para expresar enojo y malestar respecto de una sociedad desintegrada que miente a los jóvenes y les dice que pueden lograr integrarse a ella mediante el consumo, pero al mismo tiempo los excluye de las posibilidades de inserción escolar y laboral y por ende del acceso a estos bienes (Touraine, en Cassals, 2006, en Nieto, 2008). De acuerdo a Touraine los jóvenes emplearían la violencia al no lograr ese paso al logos que discuta en los mismos términos de quienes los oprimen para instituir un nuevo orden. El fomentar la palabra a partir de diversas técnicas en la

educación formal y no formal, sería entonces una posibilidad de pasaje a ese logos que genere alternativas políticas frente a la violencia vivida.

Parecería que la educación en sí misma implica un acto de poder, donde hay alguien que “sabe” y alguien que no sabe y por ello aprende. A pesar de las novedosas corrientes centradas en los estudiantes, que proponen que el aprendizaje siempre es recíproco, aparentemente el poder que se ejerce a través de la enseñanza está inserto en la ideología dominante, en esos elementos inconscientes que forman parte de la personalidad del profesor y que reproducen el orden social vigente a partir de las pedagogías invisibles. Es por ello imprescindible el poder problematizar estos asuntos en los propios instructores y llevarlas a los estudiantes y usuarios de los servicios de educación no formal en las instituciones no gubernamentales, como parte de los proyectos de Educación para la paz, con el fin de buscar el camino hacia la construcción de una paz con verdadera justicia social. Sólo después de esto es posible generar estrategias técnicas que permitan la discusión, el desacuerdo y también la adquisición de herramientas personales, siempre con un eje articulado en el pensamiento crítico y el diálogo.

Para Giroux la pedagogía de la resistencia consiste en generar procesos de discusión y desacuerdo en el interior de las aulas para poder problematizar y poner en duda el currículum escolar, los libros de texto y las propias condiciones del entorno en que los estudiantes se desenvuelven. Partir de la aceptación de un conflicto, será siempre necesario para poder generar estrategias para resolverlo, negar los conflictos sólo favorece que éstos crezcan y se expresen de formas distintas, generalmente violentas (como lo plantea Touraine).

Es momento de fomentar que nuestros niños y jóvenes tomen la palabra, que construyan su propio disenso y reconstruyan el mundo que imaginan, muchas posibilidades existen para ello, algunas de ellas poco exploradas, pero es importante como educadores usar toda nuestra pasión y creatividad para descubrirlas.

Referencias

- Basil, B. (1980). Clase y pedagogía: visible e invisible, *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (1921). Para una crítica de la violencia. Escuela de Filosofía Universidad Arcis.
Disponibile en <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Benjamin/violencia.pdf>
- Bourdieu, P. y Jean-Claude, P. (2005). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo, *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Brunet, I. y Morell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Trotta pp161-332.
- Castoriadis, C. (2006). *Imaginario e imaginación en la encrucijada, Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI)*. México: FCE.: 2006, pp. 93-113.
- Clifford, J. (1992). Sobre la autoridad etnográfica, en C.Geertz, J. Clifford *et al. El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- De Certeau, M. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: U.Iberoamericana.
- Enríquez, E. (1967). Extracto de "L'économique et les sciences humaines" en Tomo I. *Teorías, conceptos y métodos*, Palmade Guy et al. Coord. París: Ed. Dunod. Traducción Javier E. Ortiz Cárdenas. pp 257-306
- Entenman, Janis, et al (2006). "Victims, bullies, and bystanders in K-3 Literature" *The reading teacher*, vol. 59, no. 4 (Dec., 2005-Jan., 2006), pp. 352-364. Disponible en: <http://biblio.iztapalapa.uam.mx:2070/stable/pdfplus/20204359.pdf>

- Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1920). *El malestar en la cultura*, en *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006, vol. XXI.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2000). *El risorgimento*. México: Juan Pablos.
- Gruppi, L. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de cultura popular.
- Herrero, S. (2003). Reseña: Educación para la paz. Su teoría y su práctica, de Xesús R. Jares. En *Convergencia*, septiembre-diciembre, año/bol. 10, número 003. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Pp 285-298. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/105/10503313.pdf>
- Hicks, D. (1999). Comprensión del campo, en *Educación para la paz*, Madrid: Morata, pp. 21-38.
- Informativo Podcast (2011). *Cifras de violencia en México, el récord editorial*. 13 de enero 2011. Disponible en <http://www.informativopodcast.com/2011/01/cifras-de-violencia-en-mexico-el-record-editorial/>.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. España: Editorial Popular.
- Miranda, J. C. (2011) *El nivel de la pobreza en México es uno de los mayores del mundo*, en LA Jornada del 31 de octubre de 2011. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2011/10/31/economia/024n1eco>
- Monclús, A. y Saban, C. (1999) *Educación para la paz*, Madrid: Síntesis.
- Nieto, M. (2008). *Intervención para el desarrollo de la expresión simbólica a través de las artes plásticas en jóvenes de una secundaria pública*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica de México.
- Núñez, C. (s/f). *Educación popular: una mirada de conjunto*. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. Disponible en http://www.educarecuador.ec/_upload/Educacion%20popular.pdf consultado el 24 de mayo de 2011.
- Ornelas, C. (1981). Educación y sociedad ¿consenso o conflicto? En *Sociología de la Educación, corrientes contemporáneas*. México: Centro de Estudios Educativos.

- Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (2002). *Contra la violencia, eduquemos para la paz*. Carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos. México.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ratinoff, L. (1994). Las retóricas educativas en América Latina: La experiencia de este siglo. UNESCO, proyecto principal de educación, Boletín 35.
- Real Academia Española (s/f). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>
- Sanmartin, J. et al., (Coords.). (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI e Instituto Centro Reina Sofía.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2008). *Estudio exploratorio sobre el fenómeno de maltrato e intimidación entre compañeros en la ciudad de México*. Material inédito.
- Teresinha, G. (2003). Derechos humanos y educación: Balance de la investigación de una década. En María Bertely Busquets (coord.) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, (pp.1041-1076).Tomo 3. Comunicación, cultura y pedagogías emergentes educación, valores y derechos humanos, Colección. La Investigación Educativa en México1992-2002. México: COMIE/ SEP/ CESU.
- Unicef/SEP (2001). *Contra la violencia eduquemos para la paz*, carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos. México.
- Unicef/Seraj (2006). Documento de propuestas de política pública para la inclusión educativa en el Distrito Federal.
- Zurbano, J. L. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Disponible en <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/BASES.pdf>