

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

92. Verónica Molina Suárez
*La evaluación del aprendizaje
en una telesecundaria*
(tesis)

93. María del Pilar Rovira Balán
*El sistema braille. Trayecto
formativo complementario*
(propuesta didáctica)

94. Fabiola Hernández Aguirre
María del Socorro Oropeza
Amador
coordinadoras
*Nodos de formación docente
intercultural para la paz integral*
(ensayo)

95. José Antonio Moscoso Canabal
coordinador
*Guía para diseñar secuencias
didácticas del pensamiento
matemático*
(propuesta didáctica)

1. Ariosto Uriel Hernández
Sol adentro
(poesía)



Los autores de esta publicación abordan la formación docente desde la óptica de la ética, la nueva identidad normalista, la reflexión de la práctica docente y el pensamiento complejo. Para ello, es vital atravesar por el aprendizaje colectivo, en el que no se puede soslayar la libre expresión de ideas y opiniones ni el sentido humanista que debe caracterizar la educación del siglo XXI. A partir de estos preceptos se logrará contribuir a formar docentes críticos, propositivos y creativos, capaces de manifestar en su práctica valores éticos, científicos y culturales.

2
Formación docente: entre la ética,
la reflexión y la crítica

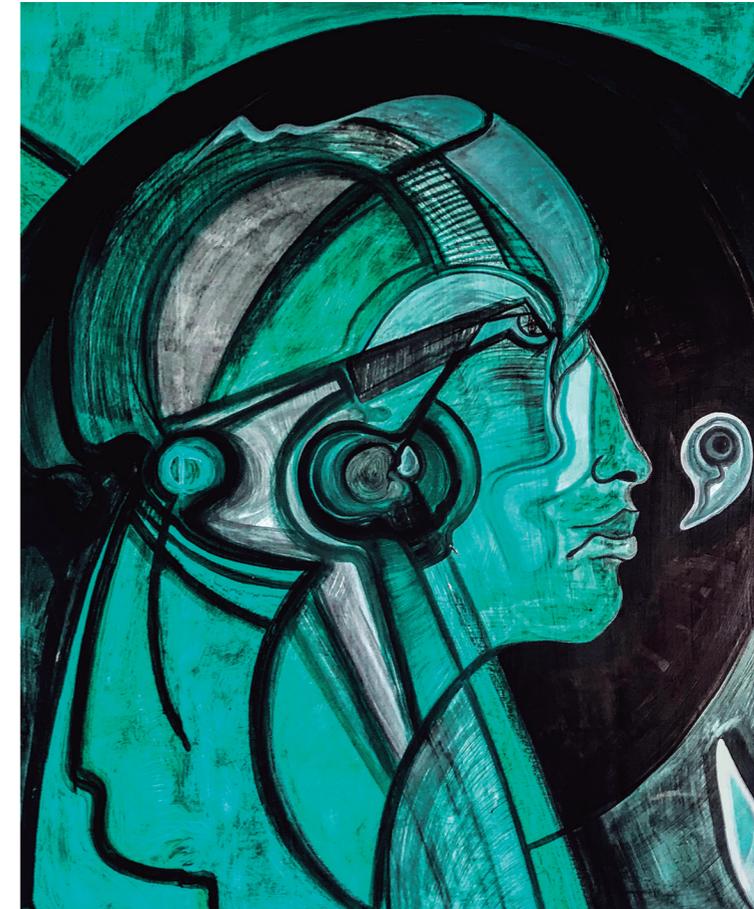
ENSAYO

René Xicoténcatl Muñoz Luna | coordinador

René Xicoténcatl Muñoz Luna

coordinador

Formación docente: entre la ética, la reflexión y la crítica



Ediciones Normalismo Extraordinario

2

Miguel Roberto López Arroyo, Marbell Fernández Vargas, Guadalupe Yáñez Rojas, Norma Alejandra Cabrera Rubio, Sandra Edith Martínez Navarrete y José Rojas Mara son profesores que cuentan con una amplia experiencia en investigación y formación docente; integran diferentes cuerpos académicos y grupos de investigación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco; además, son autores de reconocidos libros y artículos sobre educación normalista.

Imagen de portada: *La cosmología de la educación*
Autor: Ulises Díaz Juárez

Formación docente: entre la ética, la reflexión y la crítica

René Xicoténcatl Muñoz Luna
coordinador

Formación docente:
entre la ética, la reflexión y la crítica

Ediciones Normalismo Extraordinario

Formación docente: entre la ética, la reflexión y la crítica

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 René Xicoténcatl Muñoz Luna, coordinador

D. R. © 2020 Sandra Edith Martínez Navarrete, Norma Alejandra Cabrera Rubio, Marbell Fernández Vargas, Guadalupe Yáñez Rojas, José Rojas Mara, Miguel Roberto López Arroyo, por textos

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-01-6

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Irma Espinosa Aranda
Encargada del Despacho de la Dirección de la Escuela Normal
de Santiago Tianguistenco

ÍNDICE

La esencia de la práctica docente en educación normal: entre la tradición y la modernidad <i>Sandra Edith Martínez Navarrete</i>	11
Los docentes en formación: una perspectiva de trabajo en las aulas <i>Norma Alejandra Cabrera Rubio, Marbell Fernández Vargas y Guadalupe Yáñez Rojas</i>	33
La pregunta de sentido como recurso metodológico para la formación de docentes reflexivos en la escuela normal <i>José Rojas Mara</i>	57
Complejidad y práctica educativa <i>Miguel Roberto López Arroyo</i>	85

LA ESENCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN NORMAL: ENTRE LA TRADICIÓN Y LA MODERNIDAD

Sandra Edith Martínez Navarrete

Los analfabetas del siglo XXI, no serán aquellos que no sepan leer y escribir... sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender.

Alvin Toffler

El hombre aislado difícilmente resuelve sus necesidades primarias, y menos aún las de tipo superior, como son las culturales. Desde la época de los griegos, quienes deseaban incrementar sus conocimientos, se reunían a reflexionar de manera colectiva sobre asuntos filosóficos, científicos y políticos. La discusión, el arte de polemizar, la heurística, la mayéutica y el diálogo eran instrumentos de acercamiento, identificación y crecimiento del saber, incluyendo el pedagógico.

Actualmente, para enriquecer al sector de la cultura que transmite, acrecienta y difunde, cualquier institución de educación superior requiere de constantes acciones de intercambio entre los que la integran. En el caso específico de las escuelas normales, corresponde a sus catedráticos

participar de manera comprometida, continua, con interés y profesionalismo, en la búsqueda y práctica de formas de relación académica que vayan configurando una atmósfera de encuentros acerca de tesis o puntos de vista, que a través de reflexiones colectivas contribuyan a aumentar, potenciar y superar el acervo pedagógico y científico que enseñan a las nuevas generaciones de licenciados en educación, así como a mejorar cualitativamente la propia actuación educativa.

Formarse es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento y es también descubrir las propias capacidades y recursos. (Ferry, 1997, p. 96)

Una de las actividades cuyo valor propiciatorio de identidad urge recuperar en dimensiones más profundas, y llevarla a planos superiores, es el ejercicio académico en todas sus variantes de organización. Por ello, las escuelas normales se organizan para desarrollar acciones de corte pedagógico y lograr la socialización del saber que posee cada docente, comprometiéndose a incrementar las relaciones de intercambio entre los integrantes de la misma, a fin de fomentar puntos o vínculos de trabajo común que coadyuven a mejorar la formación inicial de los futuros docentes en educación básica.

Los docentes constituyen el recurso más importante de la educación en todos los países. Desde la enseñanza preescolar y a lo largo de toda la enseñanza primaria y secundaria, la presencia de un docente calificado y motivado es esencial para un aprendizaje eficaz. (UNESCO, 2010, p. 130)

Por tal razón, se requiere comprender las tradiciones y los conflictos que implica la formación de maestros, para revalorarlos y reformularlos con sentido crítico. Entender las tradiciones nos permitirá ver cuáles de ellas pueden jugar un papel importante en la redefinición de los formadores de docentes. En todo caso, las tradiciones en la formación de maestros “son las configuraciones de pensamiento y de acciones que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995, p. 20).

La identificación de los conflictos y contradicciones sirve para trazar alternativas en la transformación; entre las tradiciones resaltan, según Davini (1995), la función normalizadora disciplinada a la que le es inherente el modelo del buen maestro, la del docente enseñante y la tradición eficientista contenida en el imaginario del docente técnico, la tradición empírica opuesta a la concepción universitaria.

Entre las contradicciones y conflictos principales sobresalen la incongruencia entre los modelos teóricos-metodológicos y la forma de inculcación de éstos; el alejamiento respecto al campo laboral concreto, la

“endogamia”, el isomorfismo, la falta de autonomía relativa, la desarticulación entre teoría y práctica de los procesos formativos, la lejanía con los objetivos de formación y el financiamiento.

La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable. (Arendt, 1996, p. 208)

En este contexto, hablar de la práctica docente en educación normal implica por lo menos apuntar a lo más importante y característico que lo distinga como formador de formadores. En este sentido, resaltarían una serie de valores y actitudes como:

- a) El papel del formador consiste en seleccionar, organizar y ofrecer un ambiente repleto de ideas, objetos y acciones con un sentido formativo.
- b) Calidad humana que le permita establecer una relación de confianza, y actuar como mentor y asesor.
- c) Un sentido profundo de su eticidad que le permita desarrollar una educación sobre, para y por los valores, es decir, una educación valoral.
- d) Capacidad para integrar la teoría y la práctica, en la asunción del supuesto del continuo formativo.
- e) Comprensión y consistencia del carácter multicultural de los sujetos de la educación, incluido el propio docente.

- f) Un docente que hace de la reflexividad un ejercicio cotidiano, y, por tanto, es capaz de estimular el pensamiento crítico y reflexivo.
- g) Una formación personal y profesional que integre tanto la preparación teórica como la práctica.
- h) Capacidad para traducir los postulados de “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” a los términos formativos para la docencia: “aprender a aprender, para aprender a enseñar, para enseñar a aprender” (Ardoino, 2005, p. 25).

Desde la perspectiva de la representación social del maestro, históricamente la formación de docentes está imbuida de nociones como vocación, entrega, sacrificio, esfuerzo, nacionalismo, entre otros, que hacen de la profesión docente una de las más nobles tareas, sin importar el paso del tiempo y el cambio generacional que existe.

Esencia de la práctica docente en educación normal

La profesión docente es una de las más nobles, y por lo tanto, la más comprometida con la sociedad; el profesor debe ser en todo momento cuidadoso de su actuar. No debe olvidar que es el formador de las nuevas generaciones.

La formación es asumida como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona, que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de

aprendizaje, de recuentros y de experiencias. (Ferry, 1991, p. 50)

El docente es la persona que posee cierto grado de vocación hacia la enseñanza, es quien adquiere la formación suficiente y necesaria para con ella enseñar los conocimientos a través de procesos metodológicos, de manera ordenada y sistemática. Es poseer valores morales para realizar su función con dedicación, acierto y responsabilidad. Es cambiar, con el paso del tiempo, con firmeza, manteniendo constante su preparación y superación profesional. Es adquirir la experiencia y actuar con eficiencia en su trabajo, aplicando sabiduría, madurez, seguridad, inteligencia y sensatez, “la receta para el éxito es «ser uno mismo», no ser «como los demás», por ello es importante ser competente, ser innovador. Lo que mejor se vende es la *diferencia* individual y no la *semejanza*” (Bauman, 2008, pp. 39-40).

El docente es el individuo que influye, que orienta ideologías y valores, tanto personales como institucionales, ya que la educación como proceso de formación se encamina a lograr objetivos y propósitos generales para formar al tipo de ciudadano que la sociedad desea.

Podemos decir que el principio fundamental del docente es acercar el saber a sus alumnos. Desde el punto de vista pedagógico actual, los instrumentos, métodos y contenidos deben hacer del maestro un moderador y propiciador de experiencias enfocadas a la construcción de conocimientos por parte de sus alumnos.

Por tal razón, se requiere de especialistas para cada área de formación, concedores e investigadores permanentes de todo aquello relacionado con su labor específica; consciente de ello, con actitudes de paciencia, buena comunicación, empatía, intuición y poseedor de cualidades en el marco de los valores universales, y especialmente convencido de que su función es la de servir responsablemente a seres humanos en proceso de desarrollo. Torres (1997) señala que uno de los principales retos que tiene que enfrentar el maestro es romper con un modelo “escolar convencional” que ha sido y sigue siendo trabajado.

Ser un profesional de la educación es enmarcar características de responsabilidad y compromiso, las cuales, al traducirse a la práctica educativa cotidiana, requieren de un esfuerzo permanente de carácter moral e intelectual. Esto parece idealista, pero asumir el compromiso de moldear vidas humanas requiere de un profundo sentido de responsabilidad; por el contrario, si se cae en el error de pensar en la práctica docente como una labor mecánica y burocrática, se lesionarán vidas, se fomentarán vicios físicos y sociales, se producirán daños morales en ocasiones irreversibles. “[...] no podría responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere” (Delors, 1996, p. 158).

Desde sus orígenes, las escuelas normales presentan dos tendencias básicas en su interior: la de los partidarios de ideas críticas o democráticas, quienes quieren que en la conducción de los asuntos educativos participen sus actores;

y los tradicionalistas-burocráticos, que propugnan por la dirección vertical y autoritaria de los mejores y más capaces.

La escuela normal significa formación de maestros; si bien es cierto que estas instituciones y sus componentes son parte de la superestructura social, donde se cumplen tareas orientadoras que imprimen las políticas educativas estatales y nacionales, en su interior se dan luchas por el poder y el liderazgo. “Repensar la educación [y con ésta la cuestión de profesorado y los espacios institucionales como las normales] nos lleva [a una escena a través de la cual reconocer el] poder, [no coercitivo sino estratégico, a través de la cual] la educación apunte y aporte sus saberes y quehaceres a la construcción de una nueva ciudadanía” (Núñez, cit. en Bauman, 2008, pp. 15).

Actualmente, la escuela normal como institución de educación superior es uno de los peldaños más altos de la pirámide educativa formal. Tiene la función de formar docentes que educarán a la población; por tal razón, el Estado cuida la orientación política-ideológica de sus planes y programas de estudio, investigación y difusión cultural, logrando que el sesgo del quehacer normalista sea el conveniente o, en su caso, el establecido en la entidad e incluso a nivel nacional.

Es necesario transformar la ideología de las prácticas docentes, pensando a la escuela y a los docentes como sujetos que viven la realidad, que la construyen cotidianamente y, además, la construyen a su propio ritmo y en función de su personalidad. Por ello, se piensa en dos

posibilidades en la docencia normalista: la primera es la diferencia dada por el discurso de la modernidad, que privilegia en todos los campos y en todos los órdenes términos tales como: eficiencia, consumo, calidad, sistema, desempeño, mejora continua, trabajo colaborativo, humanismo, entre otros, construyendo su racionalidad en dichos términos.

Desde hace al menos dos décadas, parece evidente que el reto actual que afrontan los sistemas educativos es el reto de la calidad [...]. En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y el aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo. (Pérez-Gómez, 2010, p. 18)

La selección implica discriminación; pero los conceptos discriminados no desaparecen, sino que permanecen latentes en los sujetos que se forman. La diferencia considera al hombre como multidimensional, y cada una de esas dimensiones distintas a su vez en cada sujeto. El discurso institucional promueve y fomenta la uniformidad en las técnicas y métodos a seguir para la formación de los docentes, y éstos, a su vez, por cuestiones de legitimidad, entran al juego de dicho discurso; es decir, la práctica docente cada vez se ve más atada al uso de modelos esquematizados previamente y con independencia de su

sentir y pensar para reconocerse como legítimo ante la institución e incluso ante los propios docentes en formación.

Hacer uso de los modelos lo convierte en un docente eficiente, de calidad, moderno, pero al mismo tiempo, en un sujeto repetido, limitado para la construcción y la creación; incluso limitado, con un problema de pobreza intelectual, ética y estética. La estética combate a la pobreza de sensibilidad, pero cuando el sujeto pierde la imaginación, la estética muere; la creación combate la pobreza intelectual, pero cuando el sujeto se convierte en repetidor, la intelectualidad muere.

La segunda posibilidad está en reconocer a los normalistas no como sujetos meramente institucionales, sino como sujetos capaces de producir historia. Es importante comenzar a pensar no sólo en dictaminar relaciones haciendo uso del poder que confiere el saber, sino de construir relaciones con los alumnos y con el conocimiento; se requiere pensar en el conocimiento más allá de aquello que se posee y se da.

Hay que pensarlo como un producto intelectual del trabajo reflexivo individual, que toma de lo externo aquello que está en su deseo, más que en su racionalidad; considerarlo no como un fin en sí mismo, sino como un medio, una forma en la que el hombre alcanza una interpretación del mundo, y a la vez, una manera de relacionarse con éste. “Una práctica docente crítica, para instituciones formadoras de docentes, necesita recuperar propuestas sociológico-reconstruccionistas sociales que la distingan con una racionalidad reflexiva y emancipadora

totalmente opuesta a modelos de racionalidad técnica, académica o práctica” (Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 1994, p. 99).

Esta acción del pensamiento es individual, pero implica a la colectividad, al grupo, al yo, y al yo con los otros. En este sentido, la práctica docente, más que ser un mecánico dar y recibir unívoco, sería una serie de relaciones en la que los sujetos participan con intención y direccionalidad con fines de formación. El docente se integra al grupo como uno más, porque a fin de cuentas, también está en formación.

Concebir al conocimiento y al grupo de la manera que se propone es arriesgarse a no sentir el piso de las seguridades que mantienen legitimados a los docentes ante la institución, pero es también arriesgarse a conocer dolorosamente nuestras carencias y vacíos, es asimismo la posibilidad de reconocerse como hombres nobles, en tanto la nobleza se caracterice por una actitud ética.

La voluntad del hombre es trascenderse a sí mismo por sobre aquella voluntad establecida encima de nosotros como absoluto. Así, la actitud ética es un intento reflexivo por establecer las relaciones con el mundo en un sentido de identificación y comprensión, no de dominación.

Rasgos que diferencian la práctica docente normalista

Entre los rasgos que deben identificar la práctica docente normalista, destaca tener el compromiso de responder a las necesidades de la sociedad, tanto en lo teórico como en lo

práctico, resaltando los factores que repercuten y distinguen al docente, como son: la vocación, la responsabilidad en el desarrollo de su quehacer educativo y la identidad como tal.

La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable. (Arendt, 1996, p. 208)

Además de convertirse en guía de la enseñanza, capaz de proponer nuevas estrategias para el aprendizaje que garantice una mejor formación de los educandos que están bajo su responsabilidad y ser poseedor de un equilibrio físico y emocional, la óptica pedagógica describe al ser humano como un “ser individual-social, con cuatro dimensiones: física, emocional, mental y espiritual, que requieren por su naturaleza de completarse armónica e integralmente y aprender a través de un proceso intencionado que llamamos educación” (Urbiola y Ytuarte, 2002, p. 15).

La escuela y la educación son los medios de formación del hombre de creación y difusión de los más altos valores, siendo éstos el fundamento de una educación de calidad. El educador debe ser la persona que predica la serenidad, quien debe desconfiar y defenderse de la rutina, permanecer abierto a las ideas novedosas, comprender mejor a sus alumnos en sus iniciativas, así como manifestar actitud de servicio social.

Una función que debe tener el profesor es crear oportunidades de aprendizaje, donde los valores morales entran en juego, considerando que es una responsabilidad compartida en la formación de los futuros docentes.

El docente, como formador de otras generaciones, tendrá que identificar el deber ser de él mismo, ya que las circunstancias cambian continuamente y dictar algunas formas de deber ser están lejos de ser alcanzadas, por la rapidez con que se desarrolla la sociedad.

El profesor que labora en el nivel superior debe tener una preparación científica, técnica y pedagógica adecuada a su práctica, para que los conocimientos que vierta le faciliten ser un coordinador, guía y asesor que propicie en los alumnos la reflexión y la crítica de acuerdo a las expectativas sociales en transformación. Ser un docente comprometido con el trabajo académico que en la medida de los recursos que se proporcionan vaya aportando con mayor consistencia un saber, sintiendo con ello la satisfacción del deber cumplido y asumiendo cada nueva propuesta de cambio.

Tener una visión diferente del quehacer cotidiano del docente es una tarea que tendría que iniciarse para encontrar el mejor modo de reconocer esos sentidos compartidos, a veces contrapuestos, a veces coincidentes, pero siempre con un sentido propio de quien la vive y la percibe, lo que nos lleva al conocimiento de la subjetividad y objetividad de la práctica docente.

Por tal razón, la práctica docente normalista implica poseer un bagaje de conocimientos amplios y profundos

sobre la asignatura que se va a impartir, donde el docente domina los principios y técnicas pedagógicas adecuadas para el sistema de enseñanza; conoce las características psicológicas del estudiante; planea, elabora, coordina, opera y evalúa el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, orientando al estudiante en la interpretación y desarrollo de los aprendizajes, en un clima de libertad y corresponsabilidad en donde predominan el diálogo, la comunicación fluida y la confrontación de experiencias.

Cuando los normalistas buscan mejorar su estatus quieren que se les reconozca el mismo rango social que a los universitarios e incluso algunos de ellos quieren convertirse en universitarios. En cambio, cuando buscan afirmar su identidad profesional, los normalistas no quieren que se les confunda con los universitarios; cuando quieren monopolizar los cargos de dirección educativa, aparecen como los verdaderos profesionales de la educación y para desplazarlos critican a los universitarios, incluso a aquellos que han hecho de la educación su carrera profesional. (Arnaut, 1996, p. 52)

Las escuelas normales poseen una riqueza cultural y pedagógica que se debe recuperar, conservar, acrecentar y adecuar a las necesidades sociales de la época actual para privilegiar su estatus de instituciones de educación superior.

Se requiere construir una cultura pedagógica que privilegie la reflexión colectiva, la discusión de propuestas, la aplicación de las mismas y la generación de praxis que mejoren la esencia del quehacer teórico-práctico de la

educación normal y fortalezcan la necesidad social de la existencia de las normales y del propio maestro normalista como formador de licenciados en educación.

Asimismo, se requiere la construcción a partir de una cultura en que prevalezca la democracia, la autonomía, la unidad del grupo de docentes que integran la planta docente en la pluralidad del pensamiento pedagógico, fortaleciendo la participación en el desarrollo de la educación desde la perspectiva del espíritu normalista que potencie el beneficio de la sociedad de manera humanista.

Es importante elevar la imagen profesional y humana del maestro egresado de una escuela normal frente a sus alumnos y la sociedad, mediante programas de actualización que le lleven a mejorar cuantitativamente su labor educativa y su prestigio como profesional de la educación. Propiciar que el maestro se despoje de su papel de dador de saber y de su imagen de “sabelotodo”, para convertirse en conductor y formador de profesores que respondan a los requerimientos de la sociedad, la ciencia y pedagogía. Crear una metodología de enseñanza de la reconstrucción racional de los saberes, donde prevalezcan la búsqueda, la confrontación dialéctica y el diálogo para el desarrollo cognitivo y la representación teórico-práctica del hacer científico y educativo.

Es indispensable retomar la formación cívica y humanista en las escuelas normales, ya que son las instituciones formadoras de profesores y ellos son el sujeto clave del proceso educativo, su responsabilidad es fundamental para la nación; así se formarán seres humanos sensibles a los

problemas sociales, conscientes de la importancia de conservar y fomentar valores como la justicia, la integración familiar y la cultura.

De la misma forma, se requiere motivar al docente en formación a investigar, leer, crear y asistir a bibliotecas, e integrar una metodología común con los demás profesores en este sentido, para que los estudiantes vuelvan a creer en la educación normal, logrando con ello la reconstrucción de un conocimiento propio que le sea valedero para su desarrollo social.

El deber ser en la práctica docente de educación normal

En el marco de la crisis económica, política, social, moral y cultural, el profesor está inmerso en estas problemáticas que tienen relación con los valores y no se da cuenta de que su labor es esencialmente humanista, proyectando en sus alumnos niveles de enajenación e inconsciencia.

En la actualidad, el maestro actúa y vive profesionalmente hablando, sin tener un verdadero código de ética profesional. Son escasos los conocimientos que orientan su quehacer profesional, por lo que se actúa contra el deber, conforme al deber y por deber ser, orillando en este último a la acción-simulación educativa.

Existen instituciones como las escuelas normales que viven con los ojos vueltos al pasado, para las que resulta muy difícil asumir transformaciones significativas, a las que tratan de

metabolizar dentro de las viejas tradiciones que les han dado sustento, por lo que limitan rápidamente su carácter innovador. Tal ha sido el caso de la licenciatura, que apareció como una medida que contribuiría a una transformación profunda de las normales, pero al correr del tiempo vemos que lo que se ha transformado es la licenciatura para adaptarse a las viejas prácticas normalistas. (Reyes y Zúñiga, 1994, p. 89)

El valor de la práctica docente no radica en la presencia de un mundo de normas, sino en la incuestionable presencia de una realidad cada vez más compleja y deshumanizada.

Para nadie es desconocido que si los jóvenes no practican los valores es debido a que nuestra sociedad no se los ha mostrado, o quizá el error ha estado en la forma de efectuar la presentación; por lo anterior, toca al maestro fomentar o fortalecer los valores a través de la educación, lo cual convierte al docente en un vehículo transmisor de determinado modelo de valores y pautas de comportamiento; sin embargo, este personaje tan respetable en otras épocas ha perdido su dignidad, ya no es el que sabe más o el que puede orientar a la sociedad, porque ya no asume ese rol, es decir, carece de mística profesional.

En lo que respecta al plano profesional del docente de educación normal, se le ha etiquetado de pragmático, ya que sólo se queda en el *cómo* de la educación y no llega al *porqué*, limitando su función que utiliza la teoría pedagógica como la fuente de la que sustrae técnicas, por lo que conviene recordar que la educación no sólo es cuestión de didácticas,

sino de formas de ser y pensar, provocando con lo anterior un divorcio entre la teoría y la práctica docente.

Esta forma de mirar la relación entre la teoría y la práctica, como actos conjuntos, permite sostener, en concordancia con Carr y Kemmis (1990), que

es siendo teorizadas, que las prácticas tienen sentido, y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia histórica, social y material. La teoría no consiste solamente en palabras y la práctica no es sólo mudo comportamiento; la teoría y la práctica son mutuamente aspectos constitutivos uno de otro. (p. 31)

El docente se convierte en un conductor y transmisor de conocimientos, pero comete el error de educar de la misma forma en que fue educado, reproduciendo lo que sabe o cree saber, cayendo en una rutina, mediocridad e improvisando. Hay que recordar que no hay docentes malos, hay docentes ignorantes, desactualizados y reproduciendo prácticas.

Tienen como fin principal repetir y reproducir una praxis preexistente, por lo tanto no inventa un modo de hacer, sino que repite a través de un modelo reconocido; es una praxis de segunda mano que no produce una nueva realidad, no provoca un cambio cualitativo en la realidad presente, no transforma lo creado, aunque contribuye a extender al área de lo ya creado y, por tanto a multiplicar cuantitativamente un cambio cualitativo ya creado. (Sánchez, 1980, p. 305)

El docente que no está convencido de su deber ser y adopta actitudes indiferentes o se justifica con frecuencia ante la gama de actividades y posibilidades que tiene para su desarrollo profesional, está perdiendo su tiempo.

Es lamentable observar en las prácticas docentes actitudes de frustración, fatiga cerebral, apatía y desinterés, con profesores quejándose continuamente de sus precarias condiciones económicas, de la carencia de recursos en sus escuelas, de pertenecer a un sistema educativo manipulador y represivo, con la debilidad y la impotencia de no poder hacer nada para transformarlo.

Es necesario reflexionar sobre el convencimiento, el compromiso y la persuasión para el mejoramiento del carácter humanista en la práctica docente, de manera que se logre ser congruente entre lo que se dice y se hace. El real quehacer cotidiano profesional educativo debe ser producto de responsabilidad personal.

Así, la práctica docente debe mostrar cualidades humanistas, tener su propio compromiso social y un buen nivel ideológico de profundos y vastos conocimientos, con una amplia cultura general e interés del dominio pedagógico, teniendo también visión social clara, consciente y activa, además de ser un investigador competente, manteniendo un diálogo fructífero con los docentes en formación, de tal forma que su práctica docente reeduce a éstos en una sólida formación de valores universales, fomentando la búsqueda, un sentido de responsabilidad, disciplina y dedicación.

Para poder cambiar las prácticas docentes es necesario que se asuma la responsabilidad de educar, teniendo claro qué profesionalista se desea formar, generando en los alumnos la construcción de conocimientos y concientización de su aplicación, reflexionando sobre su papel como agente de cambio y formador de docentes, pensando en los alumnos como una responsabilidad, incrementando su calidad como seres humanos y futuros docentes, a través de programas de formación permanentes.

Se debe privilegiar la formación intelectual a la instrumental, reflejada en el campo académico y en el mejoramiento moral del propio docente, para establecer un compromiso ético y político que otorgue sentido a la práctica docente y oriente la pasión por la docencia, logrando ser analítico y reflexivo, que no pretenda la certeza objetiva, sino la duda y la interpretación para innovar su práctica, involucrándose directamente en su hacer, confrontando y formulando su acción; es decir, un docente diferente, motivador y creador con una visión positiva de la vida.

El docente normalista debe contribuir a resolver problemas del sistema educativo, tomando conciencia de sí mismo, de acuerdo con la función social que desempeña. La práctica docente debe renacer en cada estudiante, para que se escuche, se conozca a sí mismo, sepa reconocer el éxito y el fracaso, así como ser humilde, virtuoso, honrado, justo, comprometido, forjador de hombres libres, críticos, reflexivos, positivos y con una capacidad de lectura de su realidad. Sobre todo, hacer de su trabajo una necesidad

personal que implique un interés creciente por cambiar y participar en la transformación de la labor educativa, consciente de que, si su función profesional se debe a la educación y el objetivo de esta última es preparar a los individuos para vivir de acuerdo a las condiciones y retos de su tiempo, entonces, en consecuencia, los métodos, las técnicas y los contenidos pueden y deben ser modificados oportunamente y no por ello el magisterio estará perdiendo identidad.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Argentina: Novedades Educativas.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (pp. 185-208). España: Península.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. España: Laertes.
- Davini, M. C. (1995). Capítulo I. En M. C. Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (pp.19-50). España: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. España: Santillana/UNESCO.

- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM-Iztacala.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación, formación de formadores*. Argentina: Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- Núñez, V. (2008). Prólogo. En Bauman, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (pp. 9-15). España: Gedisa.
- Pérez-Gómez, Á. (agosto, 2010). Presentación. Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 17-36.
- Reyes, R. y Zúñiga, R. M. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: SNTE.
- Gimeno-Sacristán, J. y Pérez-Gómez, Á. (1994). La función y la formación del profesor; La enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno-Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-424; 78-107). España: Morata.
- Sánchez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo.
- Torres, R. M. (1997). La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros. En *Profesionalización docente*, Cuaderno de trabajo núm. 8, Cumbre Internacional de Educación. CEA-UNESCO.
- Urbiola, M y Ytuarte, M. (2002). *Cerebro, Inteligencia y Aprendizaje, La Triada del Éxito*. México: Urbiola Ituarte & Asociados.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La UNESCO y la EDUCACIÓN. “Toda persona tiene derecho a la Educación”. (2010). Recuperado de <http://www.unesco.org>

LOS DOCENTES EN FORMACIÓN: UNA PERSPECTIVA DE TRABAJO EN LAS AULAS

Norma Alejandra Cabrera Rubio

Marbell Fernández Vargas

Guadalupe Yáñez Rojas

La formación de docentes en las escuelas normales del Estado de México, que imparten la Licenciatura en Educación Primaria con el Plan de Estudios 2018, se enmarca en tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular de corte académico y administrativo, las cuales brindan sustento a la estructura curricular y se articulan en cuatro trayectos formativos: Bases Teórico Metodológicas para la Enseñanza, Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, Prácticas Profesionales y Optativos.

Cada trayecto formativo se conforma por diversos cursos que se organizan de manera horizontal y vertical en la malla curricular del plan de estudios de educación primaria para el logro del perfil de egreso. De manera específica, el Trayecto de Práctica Profesional se puede considerar el eje vertebral de la formación, debido a que los ocho cursos que lo comprenden, del primero al octavo semestre, se encuentran articulados por actividades teórico-prácticas que tienen como característica principal el acercamiento paulatino a las tareas propias de la actividad profesional en diversas

escuelas de educación primaria, para generar su análisis y reflexión teniendo para ello el sustento disciplinar y metodológico de los cursos establecidos en los otros trayectos formativos.

“Estrategias de trabajo docente” es el cuarto curso del Trayecto de Práctica Profesional, el cual tiene como propósito esencial:

ofrecer herramientas teóricas, metodológicas, didácticas y técnicas que favorezcan el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje situadas e inclusivas con apego a los enfoques prescritos en los planes y programas de estudio, a los contextos, así como a las características culturales, sociales y lingüísticas de sus alumnos. (SEP, 2020, p. 6)

Para ello, se articula con los aprendizajes adquiridos principalmente de los cursos de los trayectos Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y Formación para la enseñanza y el aprendizaje.

Una tarea esencial del curso “Estrategias de trabajo docente” consiste en continuar profundizando teóricamente en la docencia reflexiva y la investigación-acción como referente metodológico que le permita al docente en formación situarse en su práctica profesional como un investigador que problematice de manera paulatina y cada vez más profunda la realidad educativa, con la finalidad de generar propuestas que mejoren su docencia en las aulas de educación básica.

Lo anterior permite identificar una triple mirada en el docente en formación: como aprendiz, como enseñante y como investigador de su propia práctica profesional.

El docente en formación como aprendiz

En primera instancia, el docente en formación, siendo *aprendiz* en las aulas de la escuela normal, adquiere y desarrolla las competencias genéricas y profesionales que se especifican en el perfil de egreso de su formación inicial bajo el enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias a través del currículo establecido en la malla curricular del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria. Es en la escuela normal donde principalmente se adquieren diversos conocimientos.

Tardif (2009) propone una clasificación de saberes que denomina *saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales*.

De manera breve, los *saberes profesionales* implican los conocimientos destinados a la formación científica de los profesores, que son transmitidos por las instituciones educativas; los *saberes disciplinares* son los que corresponden a diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas que se adquieren de igual manera en centros educativos o, en su caso, cursos externos; los *saberes curriculares* son los que se expresan en el programa de estudios a impartir en las aulas; enmarcan los objetivos, enfoques, contenidos, etc., que representan los saberes sociales que se definen para la

apropiación de la cultura. Por último, los *saberes experienciales* representan el trabajo cotidiano de los docentes reflejado en hábitos y costumbres adquiridos a través de la experiencia individual y colectiva entre pares docentes, es el saber hacer y saber ser en la práctica educativa.

Los tres primeros saberes descritos representan los saberes teóricos, y el cuarto saber representa el conocimiento adquirido en la experiencia de la práctica.

El docente en formación como enseñante

En las escuelas de educación primaria los estudiantes normalistas tienen la oportunidad de poner en práctica los conocimientos que adquieren durante su formación inicial. Es decir, dan los primeros pasos como enseñantes donde los saberes experienciales se potencializan y desarrollan al tener la oportunidad de estar en contextos reales, teniendo la responsabilidad en el desarrollo de aprendizajes especificados en el currículo de la educación primaria bajo la tutoría de los docentes responsables de los grupos.

Para ello, el Trayecto de Práctica Profesional es el espacio curricular en la educación normal para que los docentes en formación pongan en práctica y desarrollen las competencias propias de la profesión docente, ello bajo los principios de gradualidad, secuencialidad y profundidad, esenciales en el diseño de los cursos de dicho trayecto formativo y que se conceptualizan de la siguiente manera:

La secuencialidad es la articulación que existe entre cada uno de los cursos, particularmente por las competencias a las que contribuye y los aprendizajes que promueve en cada uno de los estudiantes. Así, cada semestre sienta bases y ofrece conocimientos específicos que habrán de convertirse en los insumos que servirán para atender de manera particular a las exigencias de la docencia.

La gradualidad es la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia; asociada al aprendizaje de los estudiantes, permite sostener que en la medida en que se incrementan las experiencias, se reflexionan y analizan sus intervenciones, se podrán integrar los conocimientos adquiridos en los otros trayectos con la finalidad de reconocer los múltiples aspectos que constituyen y enriquecen la docencia.

La profundidad es la capacidad que desarrollar metahabilidades que permitan mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula, ello supone movilizar sus competencias para identificar y focalizar los aspectos relevantes y/o problemáticos de su práctica a fin de mejorar de manera diferenciada en cada uno de ellos, diseñando propuestas pertinentes y viables de acuerdo con los contextos, los alumnos y los enfoques de enseñanza-aprendizaje. (SEP, 2012, p. 9)

El docente en formación como investigador de su práctica profesional

Por último, la mirada como investigadores de la propia práctica profesional se puede considerar como un eje imprescindible para la formación docente. Ello se puede ver respaldado en una de las siete competencias profesionales que se enmarcan en el perfil de egreso, que a la letra dice: “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” (SEP, 2018a, p. 11).

Dicha competencia se desglosa en tres unidades de competencia, las cuales se describen a continuación:

- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente.

- Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia. (SEP, 2018a)

Como se observa, en la competencia profesional encaminada al desarrollo de la investigación en su tercera unidad de competencia, se enfatiza el empleo de los recursos

metodológicos y técnicos propios de la investigación educativa para ponerlos al servicio del desempeño docente. En este sentido, desde el primer curso del Trayecto de Práctica Profesional se dan los primeros pasos hacia el desarrollo de docentes investigadores de la realidad educativa con el apoyo de la investigación-acción como método propio de la investigación cualitativa.

Un elemento imprescindible en la formación profesional es la reflexión de la práctica. La formación de docentes como profesionales reflexivos es una de las tareas que conforman el desarrollo de futuros docentes, lo cual implica la articulación de las experiencias obtenidas en el campo profesional, es decir, en las aulas de las escuelas primarias donde se ejecutan prácticas de observación, ayudantía o, en su caso, de conducción (dependiendo el semestre), y los conocimientos disciplinares, metodológicos y de investigación adquiridos en la escuela normal con la finalidad de problematizar la realidad educativa mediante una relación entre la teoría y la práctica que permita intervenciones pedagógicas fundamentadas y reflexivas.

Como se mencionó en líneas anteriores, el curso “Estrategias de trabajo docente” da continuidad al Trayecto de Práctica Profesional; está ubicado en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2018) bajo la modalidad de seminario-taller. Son seis horas semanales y tiene una carga de 6.75 créditos.

Se ha tenido la oportunidad de trabajar dicho curso en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST) con un grupo de 24 docentes en formación durante el ciclo escolar

2019-2020. Inicialmente se aplicó un diagnóstico encaminado al reconocimiento del grado de avance en los saberes disciplinares, curriculares y profesionales, enfatizándose el conocimiento de estrategias de enseñanza en diferentes asignaturas de la educación primaria. Posteriormente, mediante la modalidad de seminario se han analizado y discutido diferentes textos teóricos que permiten reconocer propuestas metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el contraste con el análisis curricular especificado en los Planes de Estudio 2011 y 2017 de educación primaria, con la finalidad de proyectar secuencias didácticas pertinentes metodológicamente, en consonancia con el contexto, las necesidades específicas de los grupos asignados, así como en atención a temas transversales como equidad de género, inclusión y cuidado del medio ambiente.

Lo anterior se sustenta con lo pretendido en dicho curso:

- Promueve un mayor conocimiento y aplicación de los enfoques de los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social del plan y programas de estudio vigente.

- Contribuye a desarrollar capacidades para analizar, sistematizar y evaluar sus propuestas con relación a los principios teórico-metodológicos y técnicos sugeridos por los cursos que integran los Trayectos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y Formación para la enseñanza y el aprendizaje.

- Conduce a que los estudiantes utilicen de manera pertinente sus conocimientos y muestren su capacidad de integración a partir del diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje inclusivas y situadas que consideren el nivel, grado, modalidad-escuela de organización completa, multigrado e indígena, contexto sociocultural y lingüístico. Hace énfasis en el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las intervenciones, así como en los resultados de aprendizaje que obtienen con sus alumnos. (SEP, 2020, p. 5)

Se puede distinguir que, en dicho curso, la cuestión de la evaluación tiene una doble mirada. En un primer sentido, la evaluación se enfoca hacia la valoración del desarrollo de los aprendizajes en las aulas de educación primaria, es decir, se centra esta evaluación en el papel del docente en formación como enseñante; por otro lado, la evaluación está enfocada hacia la pertinencia en el diseño, aplicación y la evaluación de las prácticas profesionales, es decir, implica la valoración de lo efectuado desde la postura del docente en formación como aprendiz. Este proceso requiere del acompañamiento del titular del grupo de la escuela primaria, así como de los docentes de la escuela normal con la finalidad de triangular principalmente lo que se observa en la intervención pedagógica de los futuros docentes.

Asimismo, este proceso de análisis se encamina hacia el desarrollo del docente en formación como investigador de su práctica, ya que el proceso de evaluación de la intervención pedagógica permite reflexionar la práctica problematizando y resignificando los resultados obtenidos

en vías de la mejora continua. Ello le permite al futuro docente identificar aquellas temáticas de interés para poder analizar de manera más profunda en la próxima elaboración del documento recepcional.

Como se ha mencionado, dicho proceso reflexivo se articula con los distintos saberes adquiridos a través de los trayectos formativos de la malla curricular del plan de estudios, así como con la experiencia que se adquiere en la práctica por medio de la participación directa en las escuelas de educación básica, todo ello con la finalidad de contribuir al logro del perfil de egreso de los futuros docentes para brindar un servicio acorde a las demandas de la sociedad actual.

La enseñanza de las matemáticas en la escuela normal

Trabajar como docente en una escuela normal es una experiencia formidable para quien ya trabajó durante algún tiempo en la educación básica, debido a que se tiene un panorama real de lo que se vive en la escuela primaria y sobre todo si se es especialista en alguna asignatura, tal es el caso de las matemáticas.

La enseñanza de las matemáticas es una parte importante en la formación de los nuevos licenciados en educación primaria por la importancia de éstas en el campo de la docencia, debido a la utilidad que tienen, porque son la base de la formación educativa.

La Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018, cuenta con cuatro trayectos formativos que son: Bases Teórico Metodológicas para la Enseñanza, Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, Práctica Profesional y Optativo (SEP, 2018a).

En el trayecto formativo Bases Teórico Metodológicas para la Enseñanza se adquieren los elementos fundamentales para enseñar Matemáticas, Geografía, Ciencias Naturales, Historia, Formación Cívica, Artes y lo referente a lectura y escritura en la escuela primaria.

La oportunidad de trabajar este trayecto con los cursos referentes a las matemáticas, como Aritmética, Álgebra, Geometría y Probabilidad y Estadística, permite aportar una serie de estrategias para la enseñanza en la educación básica.

En los cursos de Aritmética (SEP, 2018b) para el primero y el segundo semestre es importante desarrollar en los futuros maestros esas habilidades matemáticas para la resolución de operaciones con números naturales, enteros, fraccionarios y decimales a partir de juegos como adivinanzas que puedan llevar a la práctica profesional.

A los futuros maestros y a sus alumnos de educación básica les resulta más fácil el trabajo de operaciones básicas con números naturales, pero es importante el uso de juegos que impliquen el análisis como parte de un proceso cognitivo que les permita aplicar estos temas en su entorno.

En este curso para el futuro maestro el programa propone que se “adquiera un panorama general de los temas de estudio, relacionarlos con los contenidos de educación

primaria y los libros de texto gratuito, así como vincular y utilizar los contenidos estudiados con otros temas relacionados” (SEP, 2018b, p. 6).

Por ello es importante tener los libros *Desafíos matemáticos* de primaria para conocer los planteamientos que se presentan para los alumnos de este nivel educativo y, entonces, con los futuros maestros generar un análisis a profundidad, como sugiere el programa del curso, pero con ayuda de la experiencia de quien imparte este curso, que ya experimentó la enseñanza en la escuela primaria.

Es importante que los docentes en formación conozcan el plan de estudios de la educación básica, así como el programa de cada grado de primaria con respecto a las matemáticas, porque durante los cuatro años que dura su formación tendrán que realizar prácticas de ejecución en los diferentes grados de primaria, lo que les permitirá conocer y aplicar los contenidos.

Se pretende que los estudiantes normalistas desarrollen competencias que les permitan diseñar y aplicar estrategias didácticas eficientes para que los alumnos de educación primaria se apropien de las nociones, conceptos y procedimientos. (SEP, 2018b, p. 6)

Practicar en los diferentes grados le permitirá al docente en formación adquirir experiencias que le servirán a lo largo de su vida profesional como maestro de primaria, pues aquí conocerá más acerca de cómo aprenden los niños de entre seis y 12 años.

Es importante trabajar con los futuros maestros a partir de la resolución de problemas y juegos matemáticos los contenidos que marca el programa de curso para que ellos puedan llevar a la práctica los contenidos de temas de matemáticas en la escuela primaria.

El curso de Álgebra para la formación de maestros (SEP, 2018c) permite desarrollar habilidades para plantear la resolución de problemas a través de las adivinanzas como estrategia a poner en práctica, con lo cual se promueve iniciar con un primer acercamiento al álgebra que en los niveles superiores de estudio se plantea a través de ecuaciones.

Es así que se tiene la oportunidad de inducir a este tema a través de la resolución de problemas del entorno y propios de la edad, así como del interés de los niños de primaria, que van desde la dosificación de su dinero para poder gastar en la tienda escolar, saber cuánto y cada cuándo deben ahorrar para comprar algo de su interés para ellos mismos o para obsequiar.

En estos temas algebraicos se propone trabajar también estrategias para que relacionen las operaciones inversas como forma de comprobar resultados, como una división, por ejemplo: 80 entre cinco es igual a 16, porque 16 por cinco son 80, o bien, en la relación con la suma y resta se presenta 45 menos 15 dan 30, y trabajando la operación inversa se tiene que 30 más 15 son 45.

El trabajo del cálculo mental en la escuela primaria se realiza a través del juego, con competencias por filas y de manera verbal van respondiendo el resultado final, pero se

tiene cuidado de la forma y el tiempo para procesar estas operaciones y llegar al resultado correcto.

En este ejercicio cognitivo de cálculo mental se pide a los futuros maestros tener presentes las cantidades a trabajar, porque en ocasiones plantean números muy grandes para ser operados, o bien, cuando piden divisiones no consideran que los resultados sean en números naturales.

También se debe tener cuidado en el tiempo que se da para ir resolviendo las operaciones, debido a que caen en el error de plantearlas muy rápido, y por lo tanto el proceso cognitivo no se desarrolla y se pierde el interés por esta estrategia didáctica.

Es así que primero se ponen en práctica las estrategias con los futuros maestros para que analicen y reflexionen a partir de su experiencia como alumnos, dándose cuenta de la importancia de tener presente el grado de dificultad a trabajar, el tiempo para el análisis y resolución, la modulación de la voz y, sobre todo, contar con la atención del grupo.

Por ello, se plantea en el programa del curso de Álgebra que “se debe fortalecer los fundamentos matemáticos de los estudiantes, para transitar al desarrollo de sus habilidades algebraicas que permitan incidir de manera más asertiva en su intervención didáctica y pedagógica con las alumnas y alumnos de primaria” (SEP, 2018c, p. 5).

Otra estrategia que se aborda con los docentes en formación en los cursos de Álgebra y Geometría es el diseño de adivinanzas de acuerdo a los contenidos a trabajar, por ejemplo, si se trata de explorar lo que saben los

alumnos de primaria con respecto a las figuras geométricas presentan de manera verbal la adivinanza: “tengo cuatro lados y todos miden lo mismo, ¿quién soy?”.

La siguiente adivinanza es para el cálculo de la medida de un lado de una figura geométrica a partir de la medida de uno de sus lados y el área: “uno de mis lados mide cinco metros y mi área es 40 metros cuadrados, soy un rectángulo, ¿cuánto mide mi otro lado?”.

Otra de las estrategias que se trabaja con los futuros maestros es el armado de rompecabezas que se generan a partir del tema de clase, los cuales se entregan en sobres por equipo para armar una figura geométrica, que contiene el planteamiento de un problema a resolver con respecto al tema de clase.

Para ello, se organizan equipos a partir de canciones infantiles, que recobran importancia debido a la edad de los estudiantes de primaria, que es con quien ellos van a desarrollar su vida profesional.

También se trabaja a partir de juegos tradicionales para integrar equipos, para compartir aprendizajes con el resto del grupo, para la socialización e integración de los estudiantes y el desarrollo de la motricidad, que es importante a la edad de los estudiantes de la escuela primaria.

De esta manera, se pide a los futuros maestros que trabajen con los alumnos de la escuela primaria con el fin de hacer entretenida la clase y seguir desarrollando procesos cognitivos, que son planteados desde el programa de cada curso de matemáticas y sobre todo del entusiasmo,

compromiso e interés responsable de todos los que integran la clase en la formación de maestros.

Cada uno de los cursos de la parte de matemáticas desde el primer semestre demanda que se elabore una planeación de algún tema de matemáticas de la escuela primaria, en el curso de Aritmética se trata de los números naturales y se pide aplicar también esta planeación con al menos un alumno de este nivel educativo.

En el curso de Álgebra se plantea que el futuro maestro diseñe un problemario con temas algebraicos para trabajar con alumnos de la escuela primaria donde él tiene su primer acercamiento, ya con un grupo para practicar la docencia durante un periodo corto; es aquí donde se recuperan las estrategias utilizadas en el curso de Álgebra de la escuela normal.

En cuanto a la enseñanza de la Geometría, el programa del curso abarca temas relevantes y que en ocasiones se tienen en el olvido, son las tareas de enseñanza de la geometría, que es la conceptualización, investigación y demostración, así como las habilidades a desarrollar con los estudiantes de la escuela primaria (SEP, 2018d).

Esta parte de la enseñanza de la geometría debe ser trabajada de manera lúdica desde la escuela normal como una estrategia para llevar a la práctica a las escuelas de educación básica, para facilitar la resolución de problemas.

El trabajo colaborativo con los docentes en formación de la escuela normal

Una de las competencias genéricas del perfil de egreso señala que los docentes en formación deben demostrar la participación con otros colegas para generar proyectos innovadores y de impacto social en beneficio de la institución. Por ello, se hace necesario construir ambientes adecuados que propicien el aprendizaje colaborativo y permitan identificar en el alumno el rol que le toca desempeñar, ya que éste no es fácil, pues no basta con disponer a un grupo de personas en torno a una actividad y esperar a que el aprendizaje se dé por sí solo, es necesario estructurar actividades para lograr el propósito planteado.

Pero, ¿qué es el aprendizaje colaborativo? ¿Bajo qué enfoque se sustenta? ¿Qué actividades desarrollar con los alumnos para ponerlo en práctica? A continuación se trata de dar respuesta a estas interrogantes.

Aprender implica construir y modificar el conocimiento, así como las habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Shell (cit. en Leiva, 2015) resalta que “El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 67), entonces podemos decir que:

El aprendizaje implica un cambio en la conducta o en la capacidad de conducirse. La gente aprende cuando adquiere la capacidad para hacer algo de manera diferente, ya que a

menudo las personas aprenden habilidades, conocimientos, creencias o conductas. (Shell, cit. en Leiva, 2015, p. 5)

Definitivamente, el aprendizaje debe conllevar a un cambio de alguna manera visible en los sujetos, dentro de su contexto o su sociedad, pero ese cambio no siempre será en el área del conocimiento, también puede ser al efectuar una actividad que implique el desarrollo de habilidades.

El siglo XXI demanda que los estudiantes de las diferentes licenciaturas sean capaces de trabajar con sus pares, promoviendo una adecuada formación y un apropiado desempeño laboral a partir del intercambio de ideas y acciones de los miembros implicados en el proceso de gestión.

La construcción del aprendizaje se apoya en la didáctica y del aprendizaje colaborativo, lo cual se sustenta bajo el constructivismo para desarrollar las clases con los docentes en formación de la escuela normal, y éstos, a su vez, con los alumnos de primaria.

El constructivismo es un término generalmente utilizado por filósofos especialistas en el área de educación, como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bartlett, Bruner y Rogoff, por mencionar algunos.

Los docentes no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben estructurar situaciones en las que se participe de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social.

En una situación de aprendizaje es necesario que al principio el docente haga la mayor parte del trabajo, pero después los estudiantes deben compartir la responsabilidad con él; a medida que los docentes en formación se vuelven más competentes, el titular de la asignatura va retirando gradualmente su apoyo para permitirles desempeñarse de manera independiente, la clave está en asegurarse de que el andamiaje mantenga a los estudiantes en la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual aumenta cuando éstos desarrollan habilidades. A los docentes en formación se les desafía a aprender dentro de los límites de la ZDP.

La distancia entre el nivel real de desarrollo está determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, en tanto que el nivel de desarrollo potencial está “determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, cit. en Ruiz y Estrevel, 2010, p.138).

Es decir, la ZDP se define en esta perspectiva teórica como aquella en la que el docente en formación no es capaz de realizar una actividad por sí mismo, pero puede hacerla con la ayuda de otro alumno más competente. Para este autor no tiene sentido ayudar al estudiante en lo que él puede aprender por sí mismo, ni insistir en que aprenda aquello para lo que aún no está preparado.

Otra aplicación que refleja las ideas de Vygotsky (1978) es la enseñanza recíproca, que implica un diálogo interactivo entre un profesor y un pequeño grupo de estudiantes. Al principio el docente modela las actividades,

y después él y los docentes en formación se turnan para desempeñar el papel de profesor. Desde esta perspectiva, la enseñanza recíproca comprende la interacción social y el andamiaje cuando los estudiantes desarrollan habilidades de manera gradual.

Otra tarea importante de aplicar con los docentes en formación es la colaboración entre pares. Cuando los pares trabajan en una tarea de forma colaborativa, las interacciones sociales compartidas pueden tener una función instruccional. Sandín (2003) resalta que las investigaciones revelan que los grupos cooperativos son más eficaces cuando se asignan responsabilidades a cada estudiante y todos deben lograr cierto grado de competencia antes de que el grupo pueda continuar con la tarea.

Al trabajar con expertos, los novatos desarrollan una comprensión compartida de procesos importantes, la cual integra los conocimientos que ya poseen. Los grupos de aprendizaje representan un tipo de constructivismo dialéctico que depende en gran parte de las interacciones sociales.

El sujeto que aprende es un ser social activo que está inmerso en un medio de relaciones sociales y además es protagonista de la construcción o, en su caso, reconstrucción del conocimiento, ya que en su actividad (lenguaje) permite internalizar, es decir, llevar a un plano individual (interno) lo que está en uno interindividual (fuera del sujeto). En otras palabras, lleva hacia adentro lo que está afuera, haciéndolo suyo (internalización).

El aprendizaje colaborativo es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de estrategias de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia. Cada miembro del grupo de trabajo es responsable no sólo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender, creando con ello una atmósfera de logro.

Existen diversas concepciones sobre lo que es el aprendizaje colaborativo; a continuación se citarán algunas de ellas:

Scagnoli (2005) considera que el aprendizaje colaborativo es la instancia de aprendizaje que se concreta mediante la participación de dos o más individuos en la búsqueda de información, o en la exploración tendiente a lograr una mejor comprensión o entendimiento compartido de un concepto, problema o situación.

Por su parte, Salinas (2000) señala que aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo; mientras que Panitz y Panitz (1998) conciben que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo.

Desarrollar el aprendizaje colaborativo con los docentes en formación es un proceso complejo que incluye un entramado de significaciones, valores, habilidades, concepciones y comportamientos. Por ello, es necesario generar un conjunto de actividades que permitan iniciarse

en los procesos. Las actividades de rompehielos son esenciales en los docentes en formación para generar confianza al expresarse en el grupo y lograr un aprendizaje colaborativo.

Se ha identificado que para lograr un aprendizaje colaborativo en un contexto áulico es necesario que los docentes en formación sumen esfuerzos, habilidades, talentos y competencias, mediante una serie de acciones que les permitan alcanzar los propósitos planteados. Aunado a ello, debe estar la participación del docente responsable de la asignatura, por lo que una de las tareas esenciales del maestro es propiciar las condiciones necesarias para lograrlo.

Para generar dichas condiciones para el aprendizaje colaborativo es necesario aprender a hacerlo. No basta con sentar a varias personas juntas frente a frente e indicarles que colaboren en la realización de una actividad, es necesario tener claro qué se pretende lograr, cómo se va a alcanzar, quién conformará los grupos, mediante qué técnica, de cuántos integrantes será el equipo de trabajo, cuánto tiempo tendrán para efectuar la tarea, así como qué rol desempeñará cada integrante y el maestro.

El aprendizaje colaborativo aumenta en los docentes en formación la seguridad en sí mismos, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye el individualismo.

Es necesario que los docentes de la escuela normal que son responsables de asignaturas tengan muy presente el

papel que les corresponde desempeñar, para que puedan apoyar a los alumnos en el logro de un aprendizaje colaborativo, de lo contrario, se continuará propiciando un aprendizaje tradicionalista: transmitivo y repetitivo.

Se hace necesario continuar fortaleciendo en los docentes en formación y en los maestros de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco los elementos constitutivos del aprendizaje colaborativo, como son: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual y en grupo, el desarrollo de competencias y la valoración de grupo; todas ellas a partir de diversas actividades académicas.

REFERENCIAS

- Barkley, E. F. y Cross, K. P. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Leiva, C. (2015). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 66-73.
- Panitz, T. y Panitz, P. (1998). University Teaching. International Perspectives *Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education*. In Forest, J. J. F. (Ed.),. Chap. 7. London: Routledge Library Editions.
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En Cabero, J. (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 199-227). Madrid: Síntesis.
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

- Scagnoli, N. I. (2005). *Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia*. Estados Unidos: College of Education University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Ruiz, C. E. y Estrevel, R. L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, vol. 8, núm. 15, pp. 135-145. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- SEP. (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México: SEP.
- SEP. (2018a). *Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- SEP (2018b). *Programa del curso de Aritmética. Números naturales*. México: SEP.
- SEP (2018c). *Programa del curso de Álgebra*. México: SEP.
- SEP (2018d). *Programa del curso de Geometría*. México: SEP.
- SEP. (2020). *Curso: Estrategias de Trabajo Docente*. México: SEP.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LA PREGUNTA DE SENTIDO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS EN LA ESCUELA NORMAL

José Rojas Mara

Introducción

En el presente capítulo se reflexiona cómo se significa y usa la pregunta de sentido en los procesos áulicos por parte de docentes del primer grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español (LESEE) de una escuela normal del Estado de México, considerando que el hecho de aprender a cuestionar la realidad es una habilidad que es necesario desarrollar en los normalistas durante su trayecto formativo. Asimismo, se presentan categorías que dan sustento a la idea de significar y utilizar la pregunta de sentido como recurso metodológico para contribuir en la formación de docentes reflexivos en la escuela normal.

anterior representa un reto a lograr desde los procesos áulicos cotidianos, lo cual implica pensar las formas de provocar el pensamiento de los estudiantes, con la finalidad de que se caractericen por ser sujetos curiosos, indagadores, que no se conformen con lo dado, que busquen respuestas a sus dudas, con capacidad de asombro y capaces de hacer un análisis crítico de la realidad. Por ello, es necesario acercarlos a este tipo de formación desde los primeros

semestres de la licenciatura, tarea que no es sencilla, por lo que el docente habrá de considerarse como un formador de docentes que cuestiona frecuentemente la realidad para descubrirla y redescubrirla junto con sus estudiantes, como un sujeto que no se limita a trabajar sólo los contenidos curriculares, ni se da por bien servido con el hecho de que los alumnos repitan lo teórico, sino que va más allá e incluso es capaz de trascender lo disciplinar y establecer conexiones con situaciones propias de la vida cotidiana, para provocar que la formación responda a las circunstancias y al momento histórico que sus alumnos viven.

Elementos de diagnóstico

El discurso cotidiano de los maestros de la escuela normal (quizá sólo en donde se llevó a cabo el estudio) se caracteriza por expresiones como “requerimos formar docentes reflexivos que respondan a las exigencias sociales y necesidades de educación básica en distintos contextos”, sin embargo, en la realidad se observan distancias gigantescas entre dicho discurso y la práctica, reflejadas en *resistencias* para participar en espacios de academia donde el cuestionamiento, la reflexión crítica y profunda de la propia práctica y el retorno sobre sí mismo se coloquen en el centro para analizar con detenimiento los procesos de formación. Esto tiene sustento empírico en reuniones de academia y jornadas de planeación institucional, organizadas con la finalidad de regresar la mirada a los

procesos formativos, tomar distancia de lo vivido, reflexionar, problematizar y, a partir de ello, plantear alternativas de mejora. Ejemplo de ello es el siguiente:

No tiene caso discutir lo discutido en jornadas anteriores, la verdad es que nos detenemos mucho, debemos ser prácticos y no buscar tantas explicaciones a las cosas [...] siempre caemos a lo mismo, hay que dedicarnos a planear nuestras asignaturas, perdemos tiempo en reflexionar y reflexionar. (Relatoría de una Jornada de Planeación Institucional)

Estos referentes reflejan resistencias por hacer análisis de realidad como sujetos formadores de docentes, lo cual es motivo de revisión y análisis, porque en muchos casos no se significa la importancia de valorar a profundidad los procesos académicos, más bien, se privilegian revisiones superficiales de la realidad que no ayudan a pensar “juntos” alternativas de mejora sobre la formación de docentes. A su vez, en las expresiones citadas se asoma una actitud de negación al uso del tiempo para entrar en procesos de análisis y reflexión, por lo tanto, tampoco se observa el cambio de actitud para transformar lo que se hace.

Como una luz de esperanza en un escenario de negación a la reflexión de la propia práctica, hay quien cuestiona la resistencia de los docentes de la escuela normal para insertarse en procesos de análisis y reflexión, ejemplo de ello es la siguiente expresión:

Si nosotros nos resistimos a cuestionarnos a partir de lo que hacemos en este tipo de reuniones, ¿cómo le hacemos para insertar a los alumnos en procesos de reflexión?, ¿cómo hacer para despertar en ellos la curiosidad de buscar respuestas a sus dudas?, ¿qué valor formativo le otorgamos a la reflexión en las aulas de clase?, ¿qué tipo de docente estamos formando si la reflexión está ausente de los procesos formativos? (Relatoría de una Jornada de Planeación Institucional)

En este escenario de participación, se generaron silencios que, a pesar de serlo, dejaban escuchar, desde el silencio, la resistencia manifiesta por detenernos a “pensar” y pensar-nos como formadores de docentes que colocan en el centro la reflexión y el análisis crítico de la realidad en cada sesión de clase. Aunado a lo anterior (por la experiencia de participar en reuniones de academia en los últimos años), vale la pena destacar que desde el discurso, todo parece indicar que se va generando conciencia en la planta docente sobre la importancia de contribuir en la formación de docentes reflexivos, sobre todo porque después de insistir y adentrarnos un poco en procesos de discusión, emerge ese discurso “propositivo” de la academia, ese que anima y hace creer que es posible una formación reflexiva, que dé cuenta de un sujeto curioso, indagador, capaz de cuestionarse y cuestionar a los otros, y de que es posible convertir los contenidos de enseñanza en el principal pretexto para ayudar a los alumnos a leer la realidad. Lo contrastante es que, al observar los procesos cotidianos, se aprecia que lo dicho en esos espacios de análisis se queda en la utopía al

diluirse en la práctica, situación que se corrobora con las voces de los estudiantes, que invitan a preguntarnos y a buscar respuestas sobre la ausencia de la reflexión en el aula. He aquí algunos ejemplos:

Hace falta que nos enseñen más a reflexionar, a cuestionar la realidad, creo que eso nos ha hecho falta para fortalecer nuestra formación. (Voz de estudiante de una escuela normal)

Este referente devela la demanda explícita para que las sesiones de clase sean más reflexivas y exista en ellas el cuestionamiento que ayude a pensar a partir de los contenidos que se abordan. Adicionalmente, con base en el diálogo con los estudiantes, se recuperan datos que permiten corroborar la distribución de temas para exponer a fin de avanzar con el programa, el desarrollo de sesiones de clases expositivas por los alumnos o verbalistas por el docente, y en varios casos, la generación del diálogo sin provocación de la reflexión a partir de lo que se trabaja.

Esto refleja la necesidad de transitar de la idea de cumplimiento (donde tal parece que el ejercicio de la docencia en la escuela normal tiene como meta terminar un programa) a una condición permanente de autorreflexión de la propia práctica docente, que dé cuenta de la capacidad y la voluntad para querer pensar-nos a partir de lo que hacemos cotidianamente, lo cual exige cuestionarse a sí mismo y retornar la mirada con agudeza para escudriñar la realidad sobre nuestras formas de intervención pedagógica en el aula.

El problema de investigación

Las exigencias de la educación básica, hoy en día, requieren de la participación de un profesional competente, con iniciativas innovadoras para lograr que sus alumnos aprendan, además de ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica; necesitan de un docente curioso, indagador, que no se conforme con lo dado y consciente de que somos sujetos inacabados. Ante esta exigencia, como política institucional en la escuela normal escenario de investigación (o quizá de muchas de manera coincidente por compartir objetivos comunes) se insiste en no buscar la acumulación de conocimientos ni la preparación como tal en contenidos científicos, sino que se discute y consensúa la idea de que dicha formación no es acabada y se hace énfasis en la necesidad de centrar los esfuerzos en contribuir a formar sujetos capaces de cuestionar la realidad, reflexionar y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Una alternativa para avanzar hacia la formación de este tipo de docente es el uso de la pregunta de sentido en los procesos de intervención pedagógica, vista como una manera de provocar el pensamiento de los estudiantes, vital para desarrollar habilidades como la indagación, el análisis, la discusión y la reflexión crítica. Parafraseando a Quintar (2006), se hace alusión a la pregunta que incita a reflexionar, a problematizar la realidad, no a la pregunta que pregunta sólo por el contenido o a la pregunta cerrada,

sino a la que busca trascender lo curricular para encontrarle sentido a las experiencias de formación docente de los estudiantes. No obstante, como se ha señalado antes, en la realidad se identifica la ausencia de procesos reflexivos en el aula, y justamente ahí se sitúa el problema de investigación, el cual se explica porque los estudiantes alzan la voz para demandar sesiones de clase más reflexivas, en lugar de las expositivas, donde prevalece la repetición del contenido por el contenido mismo.

Este asunto se aborda también en los rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999), en el inciso b) del campo de habilidades intelectuales específicas, que a la letra dice: “Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica” (SEP, 2010, p. 10). Ante este escenario, si pensamos en hacer posible una didáctica no parametral, una didáctica donde se utilice la pregunta de sentido, problematizadora, reflexiva, para formar seres autónomos, libres y creativos, como lo señala Quintar (2006); si asumimos que la verdad se encuentra en el devenir del diálogo, y que muchas veces lo que ocurre con los procesos de enseñanza es un movimiento unilineal y punto, mediante el cual el educador castra la curiosidad del sujeto porque limita su capacidad para preguntar, como lo señala Freire (2006); y si pensamos en la importancia de ayudar al estudiante a problematizar la realidad y de colocarlo frente a sus circunstancias de vida, como enfatiza Zemelman

(2009), entonces lo que ocurre en la escuela normal en torno a la ausencia del uso de la pregunta de sentido en las sesiones de clase es un problema que debe estudiarse a profundidad, por el vacío de información existente al respecto, pero, sobre todo, porque es vital conocer la forma en que los docentes la significan y utilizan durante los procesos de enseñanza, en otras palabras, es vital descubrir si problematizan la realidad junto con sus estudiantes durante su intervención pedagógica, lo cual es fundamental para desarrollar el pensamiento reflexivo en los mismos.

Con base en lo expuesto se planteó este cuestionamiento: ¿cómo influye el uso de la pregunta de sentido en la formación de docentes reflexivos en la escuela normal?, de la cual se derivaron estas otras: ¿qué significados le dan los docentes al uso de la pregunta de sentido durante los procesos de formación docente? ¿Qué tipos de preguntas utilizan los docentes en sus procesos de intervención pedagógica? ¿Cómo insertan los docentes a los estudiantes en la lógica del cuestionamiento continuo para problematizar la realidad durante los procesos de formación docente?

Acercamiento a la perspectiva teórico-metodológica

Para el abordaje del objeto de estudio fue necesario revisar algunos referentes teóricos que permitieran sustentar la investigación; en este sentido, se analizaron ideas de Paulo Freire, quien le apuesta a una pedagogía de la pregunta y

apunta cómo mediante ésta es posible establecer una relación dialógica entre los sujetos, para generar procesos reflexivos donde las respuestas se conviertan en la base para generar nuevas preguntas y continuar encontrando respuestas, lo cual es un proceso de interacción netamente formativo. Al respecto, Freire (1979) señala que nadie tiene la verdad, más bien:

se encuentra en el devenir del diálogo [...] así, cuando se propone que lo verdadero es una búsqueda y no un resultado, que lo verdadero es un proceso, que el conocimiento es un proceso y, en cuanto tal, tenemos que hacerlo y alcanzarlo por medio del diálogo, por medio de rupturas. (p. 42)

Esto permite visualizar a un profesor que se asume como un sujeto que inserta a sus alumnos en procesos de reflexión, despierta su curiosidad para lanzarse a construir nuevas ideas, como consecuencia de que propicia la escucha activa y la generación de devoluciones a partir de las ideas del otro. Desde esta perspectiva, se concibe al formador de docentes como un sujeto que provoca desafíos intelectuales en sus estudiantes, los escucha y coloca mediante el diálogo reflexivo en posición de preguntar para analizar y comprender el mundo, como un sujeto que da confianza a sus discípulos para expresar lo que sienten y piensan. En este escenario, Freire (1979) reitera:

lo que el profesor debería enseñar —porque él mismo debería saberlo— sería, antes que nada, enseñar a preguntar. Y

solamente a partir de preguntas es que se debe salir en busca de respuestas, y no al contrario: establecer respuestas, con lo que todo el saber se detiene justamente en eso, ya está dado, es un absoluto, no deja lugar a la curiosidad ni a elementos por descubrir. (p. 46)

¿Acaso este aporte no invita a cuestionarnos sobre cuál es el papel de los docentes de escuelas normales ante la necesidad de coadyuvar en la formación de sujetos curiosos y reflexivos? Desde luego que invita a pensar la idea de que el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, debe ayudarlo a rehacer sus preguntas, con lo que el educando aprende, en la práctica, cómo preguntar mejor, lo cual no debe preocupar al profesor, por el contrario, alentarlos a seguir propiciando procesos reflexivos con sus estudiantes, dejando claro que no se trata de preguntar sólo por preguntar, sino más bien establecer conexión entre la pregunta y la respuesta con las acciones que forman parte de la vida de los mismos, como también señala Freire (1979).

Por otra parte, el presente escrito se sustenta con las ideas de Quintar (2006) sobre una didáctica problematizadora o no parametral como alternativa crítica, lo cual implica un proceso complejo de pensamiento desde los límites del conocimiento, un pensamiento que se atreve a asomarse a lo desconocido mediante preguntas de sentido que colocan al sujeto en problemas para descubrir creativamente y descubrirse a sí mismo; en otras palabras, se trata de “una didáctica que, en la constante ruptura y

deconstrucción de parámetros, abre alas para surcar nuevos cielos, una didáctica que, a través de la acción educativa de enseñar, promueva seres autónomos, creativos y libertarios” (Quintar, 2006, p. 50). Y es que precisamente desde su texto *La enseñanza como puente a la vida*, esta autora provoca la reflexión al recuperar a autores diversos como el ya citado Freire en *La pedagogía de la pregunta*, Gramsci con su noción de *catarsis social*, Foucault con su *catarsis del sujeto* o Gadamer en *Verdad y método*, quienes “dan lugar a un constante cuestionamiento centrado en la problematización de lo dado como natural para provocar el deseo de saber” (Quintar, 2006, p. 51).

En este escenario, esta autora propone una didáctica problematizadora, donde la pregunta sea el medio para romper con lo que se sabe y el detonante para buscar placenteramente lo no sabido. Es a lo que ella llama *pregunta reflexivo-problematizadora*, a la cual concibe como “un instrumento que abre el campo de co-emoción, un instrumento comunicacional de apertura al diálogo, a lo conocido para re-conocerlo” (Quintar, 2006, p. 48). En otras palabras, se trata de cuestionar la realidad, pero no con cualquier pregunta, sino con preguntas de sentido, aquellas que:

problematizan la existencia material, que preguntan acerca del sentido y significado de nuestras experiencias y vivencias, de nuestra cotidianeidad [...] preguntas que des-naturalicen una realidad dada y que ponen al sujeto en con-tacto consigo mismo, abriendo/se, indagando/se en la vida misma, desde lo

pensado a lo impensado, deteniéndose en cada certeza para preguntarse por qué es certeza, que la constituye como tal. (Quintar, 2006, p. 48)

Esta forma de plantear la pregunta denota provocación del pensamiento del sujeto, lo cual favorece la formación de docentes reflexivos y críticos, es una forma a la que es necesario transitar en los procesos de enseñanza en la escuela normal, sobre todo considerando que la realidad es dinámica y compleja, por lo tanto, para su análisis y lectura es necesario pararse frente a ella como sujetos conscientes de que se tiene una historia dada, una dándose y una que está por venir, lo cual es fundamental para poner al estudiante en contacto consigo mismo, que sabe situarse en su mundo o al menos lo intenta, lo cual le ayuda a comprenderlo.

En este orden de ideas, Morin (2008) identifica la necesidad de:

Desarrollar una mente bien ordenada, una mente que tenga la capacidad de seleccionar, organizar y relacionar los saberes para darles sentido propio, con aptitud interrogativa para plantear y abordar los problemas [...] una mente alimentada por la curiosidad y la duda como motor de toda actividad crítica. (p. 18)

Por tanto, es necesario entender que los profesores necesitamos ser y estar abiertos al cambio, dispuestos a aprender, pensar crítica y creativamente, sentir el

compromiso de darle vida al aula con energía, pasión, curiosidad, placer y capacidad de cuestionamiento, para a su vez provocar que los estudiantes le pregunten a la realidad, aprendan a leerla y, sobre todo, a colocarse frente a ella.

Desde estas perspectivas, entendemos que formar en la escuela normal implica desarrollar en los estudiantes la capacidad de ponerse en relación con el otro, en un ejercicio de diálogo reflexivo, generar posibilidades de leer la realidad a partir de su constante cuestionamiento, a fin de no quedarse sólo en el plano de la contemplación de la misma, sino sentirse parte de ésta como sujeto social e histórico que piensa y que le encuentra sentido a su existencia en un mundo complejo y cambiante.

Metodológicamente, el enfoque de este estudio es cualitativo y se hizo uso de la etnografía con énfasis en la investigación de campo. Esto permitió hacer presencia en el escenario de trabajo cotidiano de los docentes de la escuela normal. Asimismo, se utilizó la observación participante, puesto que como investigador se formó parte de la muestra considerada para tal fin; al respecto, Goetz y LeCompte (1988) conciben a ésta como “una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales [...] ha sido utilizada para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación en el ámbito educativo” (p. 127).

Se hizo uso también de la observación no participante, la cual:

exige un observador separado, neutral y no intrusivo [...] requiere que el observador intente elaborar un registro completo y exacto de datos observables [...] es adecuada para la obtención de descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos [...] los datos obtenidos se pueden triangular con los que se recojan con otros métodos más directos, como la observación participante o las entrevistas, lo que proporciona un medio para su verificación y validación. (Goetz y LeCompte, 1988, p. 155)

Cabe señalar que la investigación cualitativa da la oportunidad de preelaborar ejes o categorías de análisis, que son susceptibles de irse redelimitando y rediseñando si así lo demanda el objeto de estudio y la realidad misma. Además, permite validar la información obtenida a través de diferentes fuentes investigativas, tales como observaciones, grabaciones, entrevistas, diarios, pláticas informales, cuestionarios, y después triangular los datos, desde luego con la flexibilidad requerida, puesto que es un rasgo que caracteriza a este tipo de investigación.

Acercamiento a los resultados de la investigación

Los significados de preguntar con sentido

Una estrategia inicial que originó los primeros datos sobre la investigación fue la aplicación de entrevistas a los sujetos

de investigación. Para ello, el mecanismo seguido fue el diálogo franco y respetuoso, cuestionando el uso de la pregunta de sentido y su influencia en la formación de docentes reflexivos. De este modo, se procuró el desencadenamiento de preguntas a partir de las respuestas dadas, aclarando que se entrevistó a docentes y estudiantes como sujetos de investigación e informantes clave, respectivamente.

Este primer acercamiento al campo constituye el punto de partida para empezar a hacer lecturas de realidad a partir de la voz de los sujetos investigados y de la interpretación de sus ideas. Por ello, se develan datos sobre dos casos de docentes entrevistados.

Entrevista a docente 1

—¿Qué significado das al uso de la pregunta como estrategia de formación docente?

—Es importante para que el alumno aprenda, pero se necesita formular bien las preguntas.

—¿Qué significa formular bien las preguntas?

—Bueno, que permitan analizar lo central de los contenidos.

—¿Ésa es la finalidad de las preguntas que planteas en clase?

—Sí.

—¿Por qué?

—Creo que uno busca que los chicos por lo menos se queden con las ideas principales del tema.

—¿Cómo te das cuenta si se quedan con las ideas principales?

—Pues porque les pregunto y me percató de ello.

—¿Eso significa que contribuyes a la formación de docentes reflexivos?

—Sí..., bueno, hago lo que se puede, por lo menos, en todas mis clases les pregunto lo que entendieron del tema. (Fragmento de entrevista aplicada a un docente frente a grupo sujeto de investigación)

Estos datos reflejan, por un lado, que el docente le da importancia “en el discurso” al uso de la pregunta para que el alumno aprenda, sin embargo, en el mismo discurso muestra que las preguntas que formula sólo buscan analizar el contenido por el contenido mismo, lo cual permite inferir que no se intenta trascender más allá de lo que señala el programa. Por otra parte, se identifica una idea limitada de la formación docente, porque se reduce al hecho de que los alumnos repitan las ideas principales del texto. Aunado a ello, es notoria la ligereza del pensamiento al dar respuestas sin reflexionar la pregunta planteada, por ejemplo, el afirmar que se están formando “bien”, cuando el término formación tiene una connotación mucho más amplia. Particularmente, en esta investigación tiene que ver con el encuentro continuo con el otro a través del diálogo basado en preguntas de sentido, para establecer una relación intersubjetiva que permita trascender lo conceptual para ayudar a colocar al estudiante y al propio docente ante sus circunstancias de vida. En otras palabras, se identifica falta de claridad sobre el significado de la reflexión en la formación docente, puesto que se reduce a “entender el tema” de clase, lo cual lleva al alumno sólo a comprender la

idea del autor, sin embargo, no se identifica en la entrevista la iniciativa del docente para utilizar el texto sólo como el pretexto para propiciar un movimiento de re-flexión entre la postura del autor y la que podría construir el alumno a través de preguntas de sentido. Ante este panorama, surgen más interrogantes que pueden servir como indicios para seguir reflexionando sobre el problema de investigación, por ejemplo: ¿cuál es la idea de formación que tenemos los docentes?, ¿cómo fuimos formados los docentes que hoy intentamos formar a otros?, ¿qué tipo de docente se busca formar en la escuela normal?, entre otras.

Entrevista a docente 2

—¿Qué significado le das a la pregunta como estrategia de formación docente?

—Facilita el aprendizaje en los estudiantes.

—¿Por qué?

—Se ve obligado a contestar y a concentrarse en clase.

—¿Cómo cuestionas a los alumnos durante las clases?

—De manera directa para que aprendan mejor.

—¿Cómo te das cuenta si aprenden?

—Bueno, porque saben explicar lo que vimos con sus propias palabras, que digan lo esencial del texto, es decir, que capten las ideas clave.

—¿Qué tipo de preguntas les haces cuando les preguntas?

—Preguntas sobre lo que vimos.

—¿Qué tipo de preguntas son?

—¿Cómo qué tipo?, pues preguntas cerradas, abiertas, de todo tipo, quizá generadoras de reflexión.

—¿Qué quieres decir con generadoras de reflexión?

—Bueno, que los alumnos piensen con base en lo que trabajamos, y claro, que vean la utilidad de los contenidos para su vida, se trata de eso, de formarlos para la vida.

—¿Por qué dices que la pregunta ayuda a formarlos para la vida?

—Sí, claro, sobre todo si se ejemplifican las cosas, pero a veces se pierde tiempo porque [a] varios alumnos no les gusta pensar, por eso, preguntar y preguntar sin respuesta no tiene caso. (Fragmento de entrevista aplicada a un docente frente a grupo sujeto de investigación)

En la entrevista anterior se percibe la idea de que a través de la pregunta el alumno puede aprender, aunque lo contrastante es que se asoma la idea de “obligación” para buscar respuestas, y al parecer tampoco hay claridad en el significado de aprendizaje, puesto que el docente afirma que el alumno está aprendiendo cuando logra explicar con sus propias palabras las ideas del texto, es decir, explicar lo mismo sólo que con otros términos. Esto no necesariamente significa aprender, más bien habla de ciertas posibilidades de los alumnos para retener momentáneamente las ideas del autor. La pregunta aquí es: ¿por cuánto tiempo el alumno conservará en la mente las ideas principales del texto?, ¿por qué conformarnos como docentes con que los estudiantes repitan ideas en lugar de cuestionarlos con sentido para que construyan las propias? Por otra parte, mostrar duda sobre el tipo de preguntas que se plantea a los estudiantes permite inferir que se les pregunta sin detenerse a pensar

“conscientemente” qué pregunta la pregunta que se está planteando, porque de lo contrario seguramente el docente se percataría de que sus cuestionamientos sólo piden que los alumnos “expliquen” lo esencial de los textos que leen.

Otro elemento de análisis es que, por un lado, se afirma que se forman alumnos “para la vida” porque se ejemplifican los contenidos a partir de situaciones contextuales, afirmación que es cuestionable porque el docente afirma que prefiere no preguntar porque “se pierde tiempo”, o al conformarse cuando no hay respuestas a partir de las preguntas que plantea. En síntesis, en los casos anteriores se notan algunos esfuerzos del docente para establecer vínculos entre los contenidos que aborda y la vida cotidiana de sus alumnos, pero se debilita esta idea cuando éste formula juicios de valor en los que se basa para decidir si los cuestiona o no, como el hecho de afirmar que no les gusta “pensar”, lo cual es una opinión bastante atrevida. Estos datos hablan de una falta de uso de la pregunta de sentido como recurso metodológico en los procesos de intervención docente, además, permite identificar que muy poco se coloca en el centro de las sesiones de clase para ayudar a formar docentes reflexivos.

Pregunta de reflexión con y sin reflexión

Preguntar sin reflexionar es una situación que se presenta muchas veces en las aulas de clase de la escuela normal, es decir, se plantean preguntas, pero no siempre se aprovechan

para generar procesos reflexivos. Quizá la afirmación suene atrevida, pero se cuenta con referentes que ayudan a sostener tal aseveración. Según la muestra de estudiantes entrevistados, algunos docentes inician cuestionando al grupo a través de preguntas que utilizan como dispositivo para provocar el pensamiento y buscar respuestas. En estos casos, durante el desarrollo de la clase destacan los *círculos de discusión*, los cuales se promueven como espacios propicios para el diálogo y la puesta en escena de puntos de vista. En este rubro, se identifica que algunos docentes cuidan que las opiniones de los estudiantes sean argumentadas, lo que indica la preocupación porque el alumno “piense” sus respuestas. Algunos referentes empíricos al respecto son los siguientes:

Entrevista a estudiante 2

—¿Utiliza el docente la pregunta para provocar la reflexión en el aula?

—El maestro provoca círculos de discusión, el diálogo entre nosotros y que nos cuestionemos a partir de nuestras opiniones, retroalimenta hasta el final y aclara las dudas. Propicia que respondamos preguntas como ¿por qué dices lo que dices?, ¿podrías argumentar un poco más tu opinión? Y al dirigirse a los compañeros, de pronto surgen preguntas como: ¿qué piensan a partir de lo que dijo su compañero? ¿Cómo puedo utilizar estos conocimientos en la escuela secundaria? (Entrevista a un estudiante)

Estos datos permiten mirar indicios sobre el uso de la pregunta para propiciar la reflexión durante la clase, lo cual es clave para conocer el pensamiento de los estudiantes y regresarles nuevas preguntas que permitan insertarles en un proceso dialéctico de reflexión. Sin embargo, si bien es cierto que se intenta propiciar tal reflexión, también se observa que se retroalimenta y aclaran dudas hasta el final, lo cual habla de un docente que se mantiene al margen de la discusión que entablan sus alumnos, cuando lo ideal sería ser parte del diálogo reflexivo en todo momento para aprovechar las preguntas y comentarios, a fin de derivar otras que ayuden a construir nuevas ideas sobre el objeto motivo de análisis.

Por otra parte, muchas veces la pregunta reflexiva se utiliza para analizar situaciones contextualizadas planteadas por el docente, lo cual es relevante porque permite al alumno establecer relaciones entre los contenidos curriculares con situaciones propias de su vida cotidiana. Un ejemplo al respecto es el siguiente referente:

Entrevista a estudiante 3

—¿Utiliza el maestro la pregunta para propiciar la reflexión en el aula de clase?

—Algunos docentes propician el aprendizaje reflexivo en nosotros, nos plantean situaciones de la vida real apegadas al texto, luego nos preguntan, por ejemplo: ¿qué relación establecen entre la idea del autor con la situación planteada?, ¿están de acuerdo con la idea del autor? Cuando un compañero dice: “estoy de acuerdo”, el docente dice:

“argumenta tu respuesta”, igual si alguien dice lo contrario, lo mismo, creo que esa forma de llevarnos a la reflexión es buena porque te permite aprender más, pero son pocos los que lo hacen. (Entrevista a un estudiante)

En la insistencia del docente porque los alumnos contrasten la idea del autor con situaciones propias de la vida cotidiana se alcanza a percibir la intención de no sólo repetir las ideas principales de un texto, sino hacer el esfuerzo por comprenderlas y encontrarles sentido. Esto es interesante porque habla de la iniciativa para insertar a los estudiantes en un proceso de análisis de lo leído, considerando al texto sólo como el pretexto para comprender la realidad. En palabras de Zemelman (2009), diríamos que, en algunos casos, se intenta trascender más allá del contenido y se busca colocar al estudiante en circunstancias que forman parte de su vida, sin embargo, al ser pocos los docentes que lo hacen, se devela un escenario pedagógico sin discusión ni reflexión.

Ahora bien, a partir de las filmaciones de sesiones de clase se identifica que se plantean preguntas de reflexión sin reflexión, pero, ¿por qué esta denominación? La respuesta es sencilla: porque no se profundiza en su análisis, es decir, se lanza la pregunta y el docente se conforma con la respuesta del estudiante y lo único que dice es “muy bien”, luego pregunta: ¿alguien más desea dar una respuesta al respecto? Y sí, a veces participan dos o tres alumnos para responder a la pregunta planteada, sin embargo, nadie cuestiona a nadie, todo lo dicho está excelente, según el

docente, porque es quien va diciendo a todos los que responden “muy bien, ¿alguien más?”. Esta dinámica refleja falta de provocación de la reflexión, más bien se puede observar la aceptación de lo que el otro dice, sin ningún problema, aunque sólo repita lo que dicen los autores.

Lo anterior se contrapone con las ideas de Esthela Quintar (2006), Freire (2006) y Zemelman (2009), quienes coinciden en considerar una didáctica distinta, que no repita parámetros, que trascienda lo conceptual y conduzca a los estudiantes a “pensar”, no a “repetir ideas”; es decir, que a través de la pregunta de sentido se provoque la formación de docentes reflexivos desde los procesos áulicos cotidianos.

El docente de la escuela normal frente al movimiento de la pregunta de sentido en el aula

La postura de varios docentes es dinamizadora del diálogo argumentado porque se tiene conciencia de que la pregunta es vital para ayudar al estudiante a pensar-se. Entonces, el movimiento de la pregunta en los procesos de formación docente es fundamental para desencadenar otras que ayuden a explicar y a comprender la situación objeto de estudio. Lo contrastante de esto es que también existen posturas que reflejan indiferencia y negación por utilizar la pregunta para propiciar la reflexión en el aula, situación aceptada por los alumnos, porque les implica insertarse en procesos de análisis a los cuales no están dispuestos.

Por otra parte, está en juego la postura del docente frente a las preguntas de los estudiantes, las cuales bien pueden aprovecharse para convertir la sesión de clase en un espacio valioso de aprendizaje colectivo producto de la interacción argumentada; sin embargo, no siempre es de ese modo. En este sentido, los estudiantes entrevistados señalan que plantean muchas preguntas que se quedan sin respuesta, tanto por el docente como por los compañeros del grupo, y si se generan respuestas, son muy superficiales y la clase continua sin aprovechar el momento para reflexionar en colectivo y construir conocimiento en el acto mismo de la interacción dialógica con los otros. Dicho de otro modo, en varios casos se identifica que los docentes resuelven las dudas, otros las resuelven a medias, y otros más se atreven a dar respuestas desviadas de lo que preguntan las preguntas que los alumnos plantean, aunque se refieran al texto analizado. Esto no significa que el docente deba responder todas las preguntas de sus estudiantes, pero la actitud de indiferencia y de silencio permite inferir la negación por no profundizar en el asunto porque quizá no leyó, sobre todo, se cuestiona el hecho de no aprovechar la disponibilidad del grupo para encauzarlos a hacer análisis de realidad a partir de los contenidos que se trabajan. El siguiente referente permite dar contenido a las ideas expuestas.

Entrevista a alumno 7

—¿Hay momentos en que el grupo plantea preguntas que se quedan sin respuesta del docente?

—El maestro nos plantea una pregunta y a partir de ella le hacemos otras, pero muchas veces no hay respuestas, aunque los cuestionamientos fueran sobre el texto leído, esto cancela la posibilidad de discusión y reflexión. En otros casos, el maestro pregunta y como no respondemos acertadamente, él se contesta solo y ya no hace más preguntas. (Entrevista a un estudiante)

Esto devela la preparación del docente para desarrollar sus procesos de intervención pedagógica. Sobre todo, es notorio que no está en sus planes utilizar la pregunta de sentido, pero además, es un escenario donde la figura del maestro que cuestiona, provoca y despierta la curiosidad en sus alumnos no existe, mucho menos aquel que problematiza en el aula pensando en que sus alumnos deben aprender a leer la realidad; más bien, esto permite concluir que en la escuela normal se necesita transitar a una pedagogía que permita darle vida al aula, con aptitud y actitud interrogativa, como señala Morin (2008), donde se utilice la pregunta que permita a los alumnos aprender a problematizar y asumir una postura crítica frente a la realidad. Siguiendo a Quintar (2006), diríamos que en los procesos de intervención docente hace falta asomarse a lo desconocido mediante preguntas reflexivas que coloquen al sujeto en problemas para descubrir creativamente y descubrirse a sí mismo. Esto habla de procesos de formación que colocan en el centro la reflexión y el análisis de realidad, donde el maestro juega un papel determinante. Asimismo, estos elementos son motivo de análisis y

discusión porque el hecho de no aclarar las dudas o dejar preguntas sin respuesta influye en la concepción que los futuros docentes construyen de la docencia y provoca actitudes de desinterés respecto a su proceso formativo.

Conclusiones

Para repensar los procesos de formación docente en la escuela normal desde un enfoque analítico reflexivo basado en el uso de la pregunta de sentido, se plantean las siguientes consideraciones:

Los significados que los docentes dan a la pregunta de sentido como recurso metodológico para la formación de docentes reflexivos develan indicio de mirarla “desde el discurso”, como posibilidad de formación, lo cual invita a utilizarla como detonante para desarrollar la curiosidad y capacidad de asombro en los estudiantes, así como la habilidad para leer la realidad y encontrarle sentido a lo que aprenden en su vida cotidiana.

Esto implica trascender lo curricular, lo cual conlleva transitar hacia una didáctica no parametral, a fin de no aceptar la repetición de parámetros preestablecidos, más bien desarrollar la capacidad de análisis y reflexión en los estudiantes para ayudarles a colocarse frente a sus circunstancias de vida. Desde esta perspectiva, se cuestionan las resistencias del docente frente a la necesidad de analizar su práctica porque cancelan la posibilidad de generar procesos de intervención pedagógica de corte reflexivo, a su

vez, limitan la inserción de los estudiantes en procesos de análisis y lecturas de realidad. Por tanto, la capacidad del formador de docentes para problematizar es el elemento clave que ayuda a desarrollar la capacidad para ver más allá de lo que otros ven, lo cual obliga a realizar ejercicios de análisis en colegio para pensar alternativas que detonen procesos formativos basados en la reflexión crítica de la realidad.

REFERENCIAS

- Freire, P. (2006). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. México: Siglo XXI.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada*. México: Siglo XXI.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*, México: Instituto Politécnico Nacional/Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, A. C.
- SEP (2009). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Editorial Conaliteg.
- Zemelman, H. (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Instituto Politécnico Nacional.

COMPLEJIDAD Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Miguel Roberto López Arroyo

La necesidad es grande cuando se pretende comprender que *lo más simple a veces resulta lo más complejo*, pues el entendimiento de la naturaleza en todos los ámbitos es global y polifacético, tiene varias caras, cada una con diferente arista que te enseña algo *nuevo* y diferente dentro del orden científico para iniciar la formación del humano en uno más humano persiguiendo la doctrina del personalismo, filosofía de cambio que radica en consolidar al hombre dentro del contexto universal, identificando la multidiversidad para conocer el mundo global, interactuante en todas sus dimensiones, organizado, real, no simplificado, que muestra la riqueza espiritual, científica y cultural del saber cotidiano en el mar de la sabiduría sin poner límites y al servicio del espíritu humano.

La radiografía del hombre es impredecible cuando se trata de entender el mundo de lo real y objetivo, aunque el punto de vista sea diferente, cada sujeto tiene algo que decir sobre la apropiación de la naturaleza. Complejidad, docencia y práctica educativa como proceso de cómo el hombre accede a niveles superiores de concienciación, satisfaciendo de manera objetiva lo importante que es la naturaleza, el entorno, la sociabilidad con los semejantes y entendimiento con lo humano.

El género humano transita por un océano de conocimientos, saberes, competencias en la diversidad cultural y social, contribuyendo con su punto de vista, intercambiando cultura, modos de vida, situaciones suntuarias, enfermedades y patologías que lo hacen crecer como observador creativo y externo, contemplando el mundo real, objetivo, observable, la verdad de las cosas, así como conociendo un océano entre lo infinito y finito del saber real.

El proceso de la complejidad es lo imposible dentro de lo posible, el pensamiento humano es la expresión que se aleja hacia los confines del universo, traspasando las barreras del intelecto humano para reconocer que dentro de una crisis de pensamiento se debe organizar, reformando el pensamiento, antes de insinuar extremos que puedan afectar la grandeza del hombre como modelo de inspiración y creatividad en el quehacer de la sustentabilidad científica para la conciencia del hombre; de esta manera, no debe ser una cuestión utópica, sino progreso dentro de la complejidad de la relación social.

La crisis de la ciencia ha sido un paradigma frustrante porque no se ha encontrado un verdadero tesoro de la sociedad, la cual deambula con incertidumbre en la concepción racional del hombre. No existe el conocimiento aislado, todo es una muestra, según la metodología de Morin, Roger y Domingo (1999). Parafraseando a estos autores, la intención del reconocimiento filosófico de cambiar las cosas, haciendo un viaje dentro de la ciencias para entender el conocimiento de las mismas desde un

punto de vista antropocéntrico que muestra la totalidad de las cosas sin parcializar su conocimiento.

Acceder al paradigma de la complejidad es ilustrar un saber metódico de las cosas, que por ende se entiende desde un universo global en su intimidad de aprender el mundo que rodea y supera nuestras dimensiones cognitivas para lograr lo inesperado de lo esperado. Razón y entendimiento es una relación que sólo los seres humanos compartimos en lo más íntimo de la conciencia. Ir con superación y empeño a cuidar la cultura y el liderazgo que respondan a la sustentabilidad y el cuidado de todo lo existente, para lograr la perfección y llegar a lo *fino* del desarrollo de la ciencia.

Vivir bajo el yugo de la ciencia es cuidar el entorno con sustentabilidad, preservando lo existente por el hombre que contempla el universo en su totalidad, abordando lo conocido y desconocido para alumbrar científicamente el saber cotidiano en su justa dimensión para corregir lo cierto e incierto que el hombre puede impregnar con la utilización metódica hacia el conocimiento de las ciencias del saber y aplicación profunda en identificar la acción multidimensional y que engloba el mundo en general.

No existe camino fácil, sino la intención de realizar las cosas con ahínco para entender el campo complejo de la ciencia en todas sus dimensiones y lograr la relación perfecta en la filosofía existencial; no hay camino fácil que lleve al entendimiento total de las cosas: para ello hay que utilizar diversas estrategias. Parafraseando a Morin (1973),

propone el *paradigma perdido* o método como camino para llegar al saber de las cosas.

Aprender en la esperanza

Donde se encuentre el hombre debe haber un nuevo saber, un sujeto que debe encontrarse a sí mismo, transformarse y recapacitar hacia el logro de un propósito que se encamine a evolucionar en la forma de pensar para alcanzar bienestar, comodidad y pensar de manera positiva. Con otras palabras el sociólogo francés tenía conciencia al decir que el ser humano tenía que conectar todas sus capacidades para comprender la realidad del mundo, sin perder detalle; ese acto de comprensión lo llevaría a entender las fuerzas de la naturaleza con una autoecología del conocimiento de sí mismo para regular las acciones sobre el cuidado de su entorno.

Esperanza, caos y orden es conocimiento del ser mismo por preservar la especie, por cuidar la antropología en sus múltiples concepciones, regulando las acciones y vivencias como ser físico, social y cultural; debe entender a sus semejantes para vivir en sociedad y exaltar hacia la proyección de los valores, hábitos, saberes y conocimientos que la sociedad tenga. Morin (1993) desafía el conocimiento parcial por el saber totalitario de las cosas hasta llegar a comprender que nada impide juzgar la comprensión que cada sujeto tiene sobre la realidad que vive.

Aprender educativamente desde una visión pedagógica es identificar la vida por la realidad misma, ver la cultura como un todo creado a necesidad del hombre para modificar y aplicar la ciencia en sus múltiples manifestaciones. Corregir errores es de sabios, salvaguardando la integridad de lo empírico y científico que el hombre puede externar cuando trata de corregir la supervivencia, encontrando para tal fin una serie de factores que se resolverán con la iniciativa propia de conocer el mundo como un todo.

La experiencia de aprender la esperanza es identificar la totalidad que, hablando en términos científicos, lleva a comprender la diversidad que se alimenta de las ideas, saberes, conocimientos, competencias, hábitos, valores, habilidades y destrezas, siendo conceptos complejos para el entendimiento humano, cualidad que debe ejercer para la relación armónica y democrática entre la sociedad que no conoce el rumbo hacia la civilidad.

El respeto a lo diverso debe significar el resentimiento de una sociedad igualitaria para alcanzar el progreso social y tecnológico, cuidando el contexto de vivencia y supervivencia de lo humano, edificando la relación cordial para practicar la expresión que como entendimiento interno se debe manifestar en el ámbito del derecho.

Estar abierto al prototipo de la complejidad, donde la palabra la entendamos como la raíz *plectere*, que significa trenzar, enlazar; trazar un círculo uniendo el principio con el final de las ramitas; además son tejidos inseparables y asociados. Así, debemos tejer el conocimiento como universo de telarañas, donde no se pierda la inmensidad de

la ciencia y el conocimiento como entendimiento humano, donde el hombre manifieste su praxis social con mayor esplendor para entender que el conocimiento global se vuelve complejo al ver un todo organizado sin parcializar el conocimiento y saber humano.

Es aquí donde el pensamiento complejo presenta una nueva visión en la que propone retos como el de abandonar la falsa idea de que aquello que no responde a la perfección es producto de la ignorancia y la incapacidad para actuar en los diversos problemas que se atraviesan al conocer el mundo real.

La expectativa del hombre es superarse día con día, la cultura como cuestión personal irreprochable en iniciación a la complejidad para mayor entendimiento del proceso educativo donde sea evidente que en educación es tan importante como la cultura en su amplia dimensión, proponiéndose que enseñar a pensar es una de las metas de la complejidad en el hombre y es una cuestión que, a pesar de lo amplio, se puede lograr con comportamientos y opiniones claras, con conocimiento de causa, ubicando en el punto medio la pregunta racional de mentira por la verdad.

Si bien es cierto que el conocimiento es relativo porque está en constante cambio, integra en todo momento actualizaciones para modificar o reconstruir verdades a medias, con conocimiento intelectual que propone una serie de postulados universales propios de la ciencia que es inacabada, como un saber de “pensamiento incompleto” debido a que no se puede llegar a un final definido porque todo se puede ir integrando en el proceso.

El mismo Matthew Lipman (1997), filósofo, lógico e investigador sobre pedagogía estadounidense, dice que el pensamiento es una manera de unir, atender situaciones y globalizar el conocimiento universal, donde intervenga lo singular como lo plural, para que el hombre de ciencia comparta sus saberes, competencias, conocimientos, valores, habilidades, hábitos para entender lo necesario para volver a repensar o, en su caso, enseñar al sujeto a comprender el mundo global:

La persona razonable es aquella que es consciente de la complejidad de la realidad y por ello, se ejercita en el ejercicio de un pensamiento complejo, no dogmático, consciente de su propia falibilidad, abierto a la crítica del otro, y que se deja cuestionar por las voces y las críticas de los otros, ante quienes está en una constante actitud de escucha. Este tipo de pensamiento es, a la vez, crítico, creativo y cuidadoso, consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones, y capaz de imaginar nuevas formas de mirar y relacionar los elementos integrantes de la experiencia. (Lipman, 1997, p. 199).

El saber del pensamiento complejo comienza de manera individual hasta la dimensión social, para generar una sociedad abierta al cambio donde se cuestione la causalidad de las situaciones cuya visualidad otorgue un medio para razonar las complicaciones de la intelectualidad humana y sea el Vitrubio del renacer cotidiano y la transformación del

hombre en el desorden para llegar al orden de las cosas para lograr aprender, investigar, indagar y manipular la información para responder favorablemente ante conflictos que conllevan un razonamiento más allá de la realidad con la aplicación de lo aprendido.

Todo este proceso de asimilación de la cultura lo llama Lipman (1997) *pensamiento de orden superior*, que se considera indispensable en los humanos para aprender con conciencia, la asimilación y reflexión de lo aprendido para que se obtenga un proceso eficiente en cuanto a lo ético, moral y cívico; lo cual pretende lograr que el ser humano sea reflexivo y conocedor de sus derechos humanos porque son pertenecientes a una sociedad en la que se practica la democracia como una herramienta para convivir de manera sana y pacífica, globalizando su conocimiento.

En ocasiones los seres humanos muestran o pretenden alcanzar los fundamentos del proceso complejo, exhibiendo limitaciones en su proceso reflexivo y de pensamiento, por ello, todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y manteniéndose todas por un nexo natural e insensible que liga las más lejanas y las más diferentes, tengo por imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como conocer el todo sin conocer particularmente las partes.

Comprender al hombre es llevarlo a la complejidad para conocer un todo, donde se identifica una estrecha relación con lo que sucede; es decir, desde la concepción misma del universo, desde el alfa y el omega, el principio y fin de las cosas en el entendimiento del hombre pasando por todos los

estadios del conocimiento, hasta llegar a ser el superhombre con pensamiento a la perfección. En sus escritos, Moreno (2002) menciona que el pensamiento complejo hace comprender el saber global y recorta la zona incierta del conocimiento al entender el universo en sentido real de las cosas, desde los átomos hasta lo complejo que son las galaxias.

Desde otro punto de vista y para comprender la complejidad y práctica educativa, es necesario el empleo de la comunicación con los sistemas empleados y su medio, refiriéndose a una relación de todas disciplinas, es decir, que sus contenidos congruentes como conjunto de aprendizajes que se van desarrollando a lo largo del entendimiento de la educación conforme a lo cognitivo.

Debido a lo anterior, entender la complejidad para identificar la organización de un todo global, por lo que se afirma que no deben ser partes aisladas, fragmentadas, uniéndolas a la vez con su entorno para guiar a los estudiantes hacia una evolución individual y como parte de una sociedad, asegurando el bienestar, para entender la globalidad y más aún con la complejidad para alcanzar el énfasis en el manejo de la información, teniendo eficacia de los elementos que lo conforman, para depurar conocimientos ambiguos mediante acciones educativas que incluyen la retroalimentación o recapitulación de los contenidos abordados en clase hasta ese momento; asimismo, fomentar la sensación de incertidumbre para que los estudiantes puedan enfrentarse en situaciones

imprevistas, abordando de manera crítica y reflexiva la ciencia en general. Morin (1990) argumenta:

Estoy a la búsqueda de una posibilidad de pensar trascendiendo la complicación, trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones. Yo no me reconozco para nada cuando se dice que yo planteo la antinomia entre la simplicidad absoluta y la complejidad perfecta. Porque para mí, en principio, la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible. (p. 143)

Del panorama incierto, aunque con la función del hombre de transformar la realidad, nace la propuesta de Morin, Roger y Domingo (1999), con siete principios para llegar a un pensamiento complejo de manera consciente para lograr actuar ante la incertidumbre, es decir, que el hombre, su complejidad y sus utopías renazcan de manera pertinente ante alguna situación de su vida cotidiana, en la que se desarrollen estrategias acordes para tomar en cuenta los saberes del hombre y su mundo para hacer futuros docentes capaces de transformar mentalidades humanas.

Todo conocimiento debe partir de algo sólido, para iniciar el trayecto de lo superable, iniciando el camino hacia la perfección, como los principios que el sociólogo resaltó en la complejidad de su pensamiento, como a continuación se describen:

1. *El principio de sistematicidad y organizativo.* Para tener una organización de un todo produce cualidades o

propiedades nuevas en relación con las partes consideradas de forma aislada: las emergencias de resolver acciones se identifican con las competencias en resolver problemas de la vida cotidiana

Este principio crea la necesidad de conocer parte por parte de una cosa o situación para poder comprenderlo en su totalidad, siendo importante analizar cada situación y contactarla con lo que anteriormente se poseía y con lo que en el momento se está adquiriendo; así se reconstruye el pensamiento de manera organizada conforme se van presentando, donde el hombre sea evolución y cambio como lo manifiesta Morin.

2. *El principio holográfico*. No hay parte suelta, todo está unido a algo, no hay cosas sueltas, todo está organizado. Parafraseando a Morin, esto consiste en que el todo está inscrito en las partes, como una especie de reflejo. Morin coloca como ejemplo a la célula que es el reflejo del organismo total, ya que a pesar de ser parte, contiene todo el patrimonio genético.

En este principio destaca un pensamiento que conlleva una reflexión, la cual se le puede considerar *consciente* al analizar los contenidos de manera crítica, sabiendo discernir y manipular la información que obtienen, en la que se destaca la comprensión de su entorno como un reflejo de acciones que se emplean en consecuencia de los actos. Se plantea un ejemplo acorde a la realidad de la actualidad, reflejo del entorno familiar y a su vez por la falta de empleo y ausencia de un proyecto de vida estable que pueda cubrir sus necesidades.

3. El mismo Morin (1999), en otro de sus principios del *bucle retroactivo o retroalimentación*, destaca lo siguiente: “la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa, como en un sistema de calefacción en el que el termostato regula el trabajo de la caldera” (p.19).

Consiste en la comprensión de que todas las cosas son el resultado de efectos aplicados, a lo que se puede asociar con la ley de causa y efecto retomada de la doctrina del hinduismo-budismo, lo que genera un tipo de energía a partir de las acciones que realizan las personas, también conocido como justicia de los comportamientos ya antes aplicados.

4. *El principio del bucle recursivo*. Según Morin (1999), son efectos en sí mismos productores y causantes de lo que los produce. Por lo que se comprende que los acontecimientos tienen un porqué de su existencia, para la cual es necesario ser reflexivos, creando conciencia de las acciones que se producen, llevando consigo la autoproducción y autoevaluación, sin olvidar que es necesario del ensayo y error para construir o reconstruir un aprendizaje.

5. *El principio de autonomía/dependencia*. Morin (1999) cita a Heráclito para decir que la mente debe ser ordenada para combatir la ignorancia. De esta manera, refiriéndose a una interconexión del desarrollo del hombre para adaptarse y adquirir nuevas habilidades a partir de su experiencia y generar un pensamiento reflexivo o maduro desde la obtención y manipulación de la información, generando independencia de los comportamiento que aplique para que

fomente su capacidad de autocrítica; preparándose a su vez para vivir con autonomía y dependencia para su vida futura.

6. *El principio dialógico*, el cual “permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo” (Morin, Roger y Domingo, 1999, p. 101). Se concibe como la comprensión de un todo, para conocerlo es necesario descifrar sus partes y analizar las partes para concebirlo como un todo, además de tener en cuenta que siempre existe algo falso y verdadero, por lo que se necesita conocer y razonar, lo que implica observar con profundidad.

7. *El principio de reintroducción* se conoce que en todo conocimiento “tenemos que comprender que nuestra lucidez depende de la complejidad del modo de organización de nuestras ideas” (Morin, 1999, p. 101). Se enfatiza la autorreflexión y comprensión del conocimiento que se aprende, lo que implica el fomento de la incertidumbre para la construcción o reestructuración del mismo durante el proceso, evitando de esta manera la trasmisión de conocimientos y desarrollar una verdadera reflexión, involucrando a los estudiantes como seres participativos y constructores de su aprendizaje.

El entendimiento de comprender las aportaciones de Morin acerca del pensamiento complejo de educar en la era planetaria, con la mente bien ordenada para empezar del desorden y llegar al orden para llegar a lo siguiente:

Entender que la certidumbre generalizada es un mito. Lo que se comprende en esta característica es que no se tiene un conocimiento seguro, reconociendo que en todo existe

una falta de claridad en las ideas, a lo que se le llama vaguedad, para fomentar un pensamiento flexible, abierto al cambio, debido a que cuenta con múltiples articulaciones, tratando de unir lo que está fragmentado y además, busca observar más allá de lo aparente, lo que implica no quedarse con lo básico sino contemplarlo como un pensamiento ilimitado, llegando a la conclusión que debemos ordenar bien la mente y formar a docentes creativos, además de implementar ámbitos educativos para analizar de forma global y donde las escuelas normales tengan el propósito de habilitar a docentes innovadores.

En el libro *La mente bien ordenada*, Morin (1999) establece que la misión de la cultura y enseñanza no es transmisión de conocimientos de un saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir; al mismo tiempo, favorecer un modo de pensar abierto y libre. En esta forma de pensar de Morin se concluye que el pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación. Es decir, busca que lo que se posee sea de manera consciente, haciendo énfasis en el empleo de la simplificación para expresar de manera fácil y práctica lo que se requiere para una mejor comprensión; este pensamiento no rechaza al pensamiento simplificador, reconfigura sus consecuencias a través de una crítica a una modalidad de pensar que mutila, reduce, unidimensionaliza la realidad (Morin, 1999). De esta manera, se sobreentiende que no lo rechaza pero tampoco se acepta porque el pensamiento simplificador no intenta ir más allá de la realidad, por lo que es unidimensional, basándose en lo

simple; la utilización del mismo puede ser una herramienta para corregir el pensamiento en su proceso de construcción para llegar a ser lógico y consciente.

Esta forma de pensar es por medio de macroconceptos. Es decir, se tiene la necesidad de pensar por medio de conceptos pequeños, parte por parte para poder analizar con mayor claridad para después interrelacionarlos, dejando atrás las parcialidades o fragmentaciones para construirlo como núcleo.

El conocimiento no es fragmentado, es global y totalizador. En la obra *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, Roger y Domingo, 1999), solicitado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) para plasmar sus ideas acerca de la educación del futuro. Federico Mayor Zaragoza en ese entonces era quien fungía como director general de la UNESCO, entre 1987 y 1999, y reconoció y agradeció infinitamente el apoyo del eminente pensador padre del pensamiento complejo y al filósofo francés Nelson Vallejo Gómez por colaborar en ese texto de reflexión para preparar a todos en el proyecto llamado “Educación para un futuro sostenible”, donde se enuncian los siguientes saberes indispensables que en toda sociedad se deberían abordar como lo indica Morin (1999):

Las cegueras de la utopía: el error y la ilusión. Es necesario comunicar los conocimientos mediante la realidad; el error y la ilusión son dos conceptos que se involucran en todo momento en cualquier conocimiento, porque las

ilusiones se desprenden de las concepciones que radican de los mismos. Morin (1999) afirma: “La proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones multiplican los riesgos de error” (p. 14). Sin embargo, los estudiantes usualmente tienen temor de cometer un error en la hora de clases, pero ello evita que expresen sus puntos de vista o vislumbren alguna duda durante el proceso de la secuencia didáctica que se aborda. Haciendo énfasis en lo anterior, se comprende que es imposible evitar caer en el error o en la ilusión porque éstas son permanentes, de donde se desprenden las proyecciones de nosotros mismos, pero lo que sí se puede hacer es atender a lo inesperado, es decir, a lo que comúnmente es llamado imprevisto, porque se piensa y se tiene la seguridad de las ideas confusas, y no es así, por lo que se debe de estar consciente de que hay nuevas ideas o situaciones que surgen así, de manera inesperada, lo que llama Morin enfrentar las incertidumbres.

Asimismo, se asemeja a lo que dice y parafraseando a Van Manen (1998): que el conocimiento es de suma importancia que los docentes posean tacto pedagógico, es decir, habilidades conscientes que permiten actuar a un profesor de manera improvisada en problemas educativos, teniendo en cuenta que siempre son variables, porque como docente se está sometido al reto de dar una respuesta positiva a las situaciones, pero sobre todo saber instantáneamente qué decir o hacer para modificar y reorientar la clase en forma responsable y con honestidad, sin embargo, hay quienes piensan que la improvisación es signo de no haber

planificado adecuadamente las clases o significa una interrupción o desviación de lo planificado.

Los principios de un conocimiento pertinente para llegar a la realidad

Para enfrentar de manera adecuada y que resulte satisfactorio poder responder a las dificultades o problemáticas del entorno social en el que están inmersos los seres humanos, es necesario dar cuenta de los siguientes elementos para afrontar la educación del futuro, según Morin.

a) El lugar de formación

Pone bajo relieve y parafraseando a Bastien (1992), menciona que la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización, que determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez. Es decir, enseñar al ser humano a emplear información ubicada en su contexto, en el entorno donde se desarrollan y ponen en práctica habilidades, evitando de esta manera que sólo sean elementos sin ninguna conexión, sino que realmente adquieran sentido de la cultura en general con situaciones vivenciales derechos y responsabilidades atendiendo en un entorno democrático.

b) Lo global

Referido principalmente a abordar un todo partiendo de las partes y de las partes para conformar un todo, evidenciando la relación que existe entre ellos, por lo que es necesario reestructurar el conocimiento. Según Morin (1999), “lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional [...] hay que recomponer el todo para conocer las partes. Hay presencia del todo al interior de las partes” (p. 8).

c) Lo multidimensional

Los humanos tienen diferentes dimensiones, lo que Morin, Roger y Domingo (1999) llaman las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psicológico, social, afectivo, racional, por lo que es necesario tener en cuenta para poder responder a una educación del futuro y en lugar de aislar los conocimientos por una cultura global cada vez más amplia, comprendiendo que cada parte actúa como un rompecabezas para finalmente unir todo el esquema.

Piaget (1978), distingue con claridad estos tres términos:

- *Multidisciplinariedad*. Nivel inferior de integración. Para solucionar un problema se busca información y ayuda en

varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas.

- *Interdisciplinariedad*. Segundo nivel de asociación entre disciplinas donde la cooperación lleva a interacciones reales, es decir, a una verdadera reciprocidad de intercambio y, por consiguiente, a enriquecimientos mutuos.
- *Trasdisciplinariedad*. Etapa superior de integración. Se trataría de la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre disciplinas. (Martí, 2007, p. 9)

d) Lo complejo

Este punto de complejidad resulta importante y necesario incluirlo en los conocimientos y saberes para analizar cada parte, desprendiendo la necesidad por comprender que todo está ligado, es decir, se tiene conexión una cosa con otra, por lo que los seres humanos asimilan que los contenidos que aprenden no están fragmentados, sino que todo tiene un porqué, lo cual permite el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes, que son necesarias ponerlas en práctica en el momento que se requiera para poder enfrentar alguna dificultad.

Pensamiento, complejidad docente y educación

La formación del futuro docente es parte esencial del desarrollo humano en sociedad; se orienta como un medio

en el que los individuos toman conciencia de su entorno para repensar el conocimiento, para innovar en la educación y enfrentar las problemáticas con creatividad. Referida a otra forma de pensar, de ver al mundo como un todo, integrando los conocimientos adquiridos en el sistema educativo. Matthew Lipman (1997) afirma:

Los educadores que habían crecido junto a un sistema escolar que, a pesar de su atractivo envoltorio cosmético, estaba centrado en un aprendizaje rutinario, empezaron a creer que sería buena idea animar a los niños a que reflexionen en lugar de obligarles a aprender aquello que los profesores habían sido obligados a aprender. Hubo algunos incluso que defendían la necesidad de enseñarles a pensar por sí mismos. (p. 88)

Lo que permite que la educación como aspecto complejo sea realmente el medio para una transformación en la sociedad para lograr un impacto en la enseñanza, debido a que es evidente que en la actualidad existe una falta de articulación entre disciplinas o de manera organizacional en todos los niveles de educación básica; poco a poco se ha ido enfrascando la enseñanza hasta llegar a la parcelación de los conocimientos, por eso en la asignatura de Ética y Filosofía de Vida, sustentada en el Plan 2018 de la Licenciatura en Secundaria con Especialidad de Formación Cívica y Ciudadana, se habilita al futuro docente en el respeto y aplicación de los valores morales y vivir en armonía con los seres humanos.

Se considera que todos han sido víctimas de la fragmentación debido a la saturación de entrega de documentación o evidencias en las plataformas educativas, olvidando la integración y articulaciones sin tomar en cuenta los contextos en los que se rodean los seres humanos, en este caso docentes en formación, propiciando en ellos la conformidad con explicaciones comunes. Debido a lo anterior, se requiere que cada individuo tenga una educación compleja y no sólo repleta de información memorizada a corto plazo, generando información en conocimientos a partir de la selección, clasificación y razonamiento para tomar decisiones acordes a los acontecimientos que se estén presentado.

Los procesos educativos han ayudado a concretar la educación de nuestros días y llegar a la educación en una sociedad determinada, que permite tener mayores elementos para comprender la vinculación de las propuestas educativas con los fenómenos de la época y su influencia mutua, así como valorar de manera más objetiva su importancia.

Es necesario que dentro de las prioridades de los docentes, la instrucción de la educación sea el desarrollo de la reflexión crítica, la formación de los ciudadanos y la adquisición del gusto por aprender, que van antes de la preparación para la inserción profesional. En la interacción con alumnos se conocieron algunas de sus inquietudes, por lo tanto, se deduce que es necesaria una educación global en el nivel de secundaria, y sobre todo más “soportable” para los estudiantes porque es el espacio en el cual pasan más

tiempo de su vida en lo que corresponde a generar conocimientos junto con la interacción entre compañeros.

Es importante que los docentes reflexionen ampliamente en torno a la educación que ofrecen a los adolescentes, identificar el conocimiento de manera general, debido a que hoy en día ya no se trata de dar clases todo el tiempo de manera teórica, sino de involucrarlos en su proceso de aprendizaje, haciéndolos participantes activos, lo que aprenden sea de manera permanente y no sólo a corto o mediano plazo para aprobar exámenes, sino que sea realmente útil para su vida diaria.

Este documento académico resalta cómo el docente de asignatura diseña una planeación por competencias que se sustenta en un diagnóstico de necesidades e intereses de los alumnos del primer grado de la Licenciatura de Formación Ética y Ciudadana, con el trabajo académico de cinco actividades diarias en dos horas, tres días a la semana. Estas actividades son *comunicación, indagación, contexto real, creatividad* y que al final de la clase, el futuro docente en formación vea y *evalúe* los logros de los aprendizajes clave para alcanzar el perfil de egreso.

Estas actividades pedagógicas surgen del proceso de ver al conocimiento y saberes como la totalidad de la ciencia pedagógica, con principios sólidos de manera global en la interacción y pensamiento Morin-Freire, donde la máxima es: “Nadie enseña a nadie, nadie aprende solo, todos aprendemos en colectiva, globalmente sin parcializar el saber científico”.

Con estas actividades se forma al futuro docente para *enseñar la condición humana*, para que manifieste un raciocinio, diseñando conocimientos complejos dentro una práctica, como lo manifiesta Morin (1999, p. 35), quien afirma que “la educación del futuro deberá velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad”. Es decir, como la sociedad que se desarrolla día a día debe existir respeto entre la diversidad para conformar la unidad, formando a los estudiantes para que pueda resolver problemáticas en cualquier ámbito de su realización personal. Esta postura adquiere relevancia cuando hablamos de *enseñar con objetividad* a los futuros docentes en formación para que eviten centrar su atención en las redes sociales como un pasatiempo favorito y no muestren interés acerca de lo que está sucediendo en su entorno.

Erradicar la formación de los futuros docentes

Puede ser confuso en el momento de cuestionarse ¿cómo hacer que los estudiantes aprendan a enfrentar las incertidumbres de la Escuela Normal del Santiago Tianguistenco?, si es cierto que todo puede suceder en cualquier momento, es decir, no se puede pronosticar con exactitud lo que pasará. “La creación no se puede conocer por anticipado, sino no habría creación” (Morin, 1990, p. 52). Lo que se pretende es que enfrenten de manera positiva

la época en la que se vive, donde los valores son puestos en el sentido de una sociedad.

La respuesta a las incertidumbres de la acción está constituida por la buena elección de una decisión, por la conciencia de la apuesta, la elaboración de una estrategia que tenga en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades, que en el transcurso de la acción pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones, cambios de contexto y que pueda considerar un eventual torpedeo de la acción que hubiese tomado un curso nocivo. (Morin, 1990, p. 58)

Objetividad en la formación docente

La comprensión hoy día es carente en la humanidad, por lo que se enmarca su importancia en fomentarla, debido a que su logro conllevaría a estudiantes conscientes de la realidad, aceptándose unos a otros, comenzando por uno mismo, poniendo el ejemplo para que las generaciones que siguen comiencen a imitar este tipo de acciones que necesita la sociedad para un mejor desarrollo de los individuos.

Existen dos tipos de comprensión: intelectual u objetiva y comprensión humana. “Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, comprender, así en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual)” (Morin, 1990, p. 59). En el primer tipo se pone énfasis en las ciencias, entender la naturaleza y poder enfrentar los obstáculos, reflexionando para llegar a

un juicio propio conociendo las posibles causas; y la segunda se refiere principalmente a la empatía entre sociedad, lo cual se está perdiendo por el bombardeo de información que llega a los estudiantes y a la sociedad en general. Es impactante la manera en que los estudiantes reaccionan cuando uno de sus compañeros se encuentra en una situación de violencia u otra que afecte su integridad; ellos no se muestran empáticos, no hacen nada por ayudar al afectado. Se dice que para ejecutar la comprensión se necesita de empatía, identificación y proyección, además de tolerancia y generosidad, pero realmente en el aula de clases se visualiza la crueldad entre compañeros, tienen obstáculos por el egocentrismo o etnocentrismo, lo que dificulta la comprensión, encausando la enajenación de ideas.

Es necesario que a los estudiantes se les enseñe a comprender en los dos tipos ya mencionados. Ahora bien, se dice que se debe comenzar en la educación, pero no es un aspecto que sólo a este ámbito corresponda, es tarea de todos, se debe fomentar en cualquier entorno debido a que la tecnología ha brindado grandes elementos para comunicarse, pero en realidad se le ha dado un uso inadecuado, por lo que genera un abismo en la comprensión, propiciando la incompreensión; se requiere de una verdadera humanidad.

Proceso ético del futuro docente

Se pretende enseñar a los estudiantes a comprender la sociedad, docencia y educación para una conciencia de la realidad, fomentando el respeto hacia los demás. Se hace hincapié en la libertad de ideales, creencias y culturas encaminadas a la ética, haciendo del conocimiento de la triada como algo inseparable, por lo que Morin (1990) menciona: “La democracia permite la relación rica y compleja individuo-sociedad donde los individuos y la sociedad pueden entre sí ayudarse, desarrollarse, regularse y comportarse” (p. 68). Todo tiene relación, la triada es inseparable, asimismo es necesario que los estudiantes se sientan identificados a una sociedad democrática en la que pueden ser partícipes en el mejoramiento de la sociedad, generando el bien común, dejando atrás el sometimiento del pueblo con argumentos, logrando que tomen sus propias decisiones y no sólo se inclinen hacia lo que dice la mayoría.

Pensamiento complejo en los docentes en formación

Se enuncian acciones de actividades para generar el pensamiento complejo en educación para los estudiantes y asimismo son referidas a los docentes para un mejoramiento en la práctica educativa. Morin (1972) afirma:

La palabra estrategia no designa a un programa predeterminado. La estrategia permite, a partir de una

decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la misma. La estrategia lucha contra el azar y busca a la información. (p. 10)

Aprendizaje basado en el desarrollo de competencias: Saber responder ante diferentes obstáculos, efectuando las habilidades, actitudes y aptitudes, teniendo metas claras. Parafraseando a Jabif (2007), este proceso conlleva un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y características personales, que se complementan entre sí, para que la persona pueda resolver diferentes situaciones a las que se vea enfrentada con la realidad que vive.

Aprendizaje complejo en la formación docente

El empleo del pensamiento complejo está ligado con la acción de lo aprendido, ahora bien, trata de la vinculación en los aprendizajes a partir de su contexto, poniéndolos en práctica para que sea de manera significativa con lo que a continuación se describe.

Aprendizaje basado en resolución de problemas (ABP). Se centra en proponer problemas reales para que los estudiantes logren resolverlos partiendo de la comprensión para reflexionar y llegar a soluciones óptimas, ubicando como principal orientador de la clase al profesor para

monitorear las situaciones, dejando en el pasado a los estudiantes pasivos que sólo son observadores de lo que hace o dice el docente, interactúan con sus compañeros, buscando su motivación para generar el interés.

Aprendizaje basado en estudio de caso. Esta estrategia favorece principalmente al desarrollo de los estudiantes, para fomentar la toma de decisiones sobre situaciones reales del entorno en la que los estudiantes deben tomar en cuenta diferentes circunstancias del contexto, estos suelen ser controversiales o de dilemas. El estudio de caso es una estrategia que genera interés en el alumnado debido a que ha sido implementado en la asignatura de la especialidad para responder a uno de los propósitos (SEP, 2011, p. 14).

Aprendizaje basado en la experiencia. Se constituye principalmente en la experiencia de los estudiantes para aprender o reconstruir lo aprendido, mediante la contextualización de lo que se desea debido al aprendizaje que ha vivido y autoevaluarse.

Aprendizaje basado en el uso de TIC. El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ha sido impactante y relevante y se utiliza en educación para enseñar a los estudiantes a manejar la información y poder discernir su utilidad en vez de manipularla de manera irresponsable. Además, se puede emplear como una herramienta flexible para complementar a contenidos vistos en clase, generando el interés y motivación de los estudiantes. Cuando se solicita al alumnado una tarea de investigación, sólo bajan la información de Internet tal cual se encuentra en la plataforma, sin analizar lo que realmente

es importante; no saben hacer un uso adecuado de esta herramienta.

Aprendizaje interdisciplinario. La capacidad que se tiene de relacionar una disciplina con otra para un mayor fortalecimiento de conocimientos, teniendo en cuenta los diversos aportes para un mayor enriquecimiento y comprensión de las situaciones.

Enuncia Boiston, citado por Torres (1988), tres tipos de interdisciplinariedad:

- a) interdisciplinariedad lineal: referida como una modalidad de intercambio en la que una o más leyes tomadas de una disciplina se utilizan para explicar fenómenos de otra; sólo se requeriría alguna redefinición de las variables y parámetros para ajustarla al nuevo contexto disciplinario;
- b) interdisciplinariedad restrictiva: vinculada al campo de aplicación de cada materia en orden de un objetivo concreto de investigación y un específico campo de aplicación;
- c) interdisciplinariedad estructural: cuando las interacciones entre dos o más materias llevan a la creación de un cuerpo de leyes nuevas que forman la estructura básica de una disciplina original, la cual no puede ser reducida a la coordinación formal de sus generadoras. (p. 20)

Para acceder al conocimiento complejo y habilitar a los alumnos de primer grado de educación secundaria de la Licenciatura en Formación Cívica y Ciudadana se ha diseñado una propuesta de cinco actividades a trabajar con los docentes de asignatura de la Escuela Normal de

Santiago Tianguistenco, poniendo en práctica el pensamiento de Morin-Freire: *comunicación, indagación, contexto real, creatividad y evaluación.*

La utilidad de la *comunicación* fomenta la competencia verbal en sus diferentes tipos: oral, escrita, mímica, para ser y sentir la vida en el educando intercambiando vivencias sobre contenidos e investigaciones por él realizadas. Al momento de comunicarse con sus compañeros, despierta esta habilidad y se libera compartiendo su pensamiento.

La indagación es básica en las áreas de saber para el conocimiento de todas las disciplinas y la cultura en general, comprendiendo el mundo real que viven los alumnos en la necesidad de manifestar sus inquietudes, conocimientos y forma de pensar. En esta actividad es donde el conocimiento se hace necesario, ya que el alumno que no sabe no puede compartir nada, el aprendizaje significativo se vuelve una necesidad.

El contexto real es una actividad importante para saber el logro de los objetivos y de las metas propuestas por el alumno al iniciar su aprendizaje. Los contenidos se analizan a partir de cómo aplicar lo asimilado en la vida diaria, es decir, la significatividad del conocimiento, destacando lo bueno y lo malo de las acciones y el bienestar de la gente.

La creatividad es el acto de concienciación, se analiza lo bueno y lo malo autocriticándose sobre la asimilación y discusión de lo logrado en la clase, tal vez haciendo crisis emocional de lo aprendido e innovando el conocimiento en la creación material e inmaterial que manifiesta el docente en formación sobre el conocimiento en general.

Por último, la evaluación es conocer lo asimilado en clase sobre los conocimientos, saberes, competencias, valores, hábitos, habilidades para concienciar la evaluación y cambio de hacerse persona mediante la educación.

Con esta propuesta se pretende globalizar el pensamiento complejo dentro de la práctica educativa, obra fundamental del docente experto en referencia a los docentes en formación que habilitan su profesión en la adquisición de metodologías pedagógicas, donde éstos sean los protagonistas de la adquisición y aplicación de sus conocimientos frente a la niñez mexiquense.

Conclusiones

La innovación pedagógica dentro de las escuelas normales debe desarrollar la capacidad creativa del alumno; sin embargo, en esta propuesta se trata de que al final de cada contenido programático se fomente mediante el uso y creación de obras que indiquen qué fue lo aprendido y cómo poderlo utilizar en la vida futura, haciendo hincapié que desarrollar esta capacidad despierta en el alumno un análisis más reflexivo sobre la creación espiritual y material de la interpretación del mundo que rodea al futuro docente sin parcializar el conocimiento y ver el contexto como un todo global.

Los logros del aprendizaje con actividades plasmadas en el quehacer del docente en formación que muestran el punto de vista de la globalidad, ya que al final de cada clase cada

alumno analiza mediante toma de conciencia lo logrado en cuanto a su aprendizaje, otorgándose una calificación sobre el buen desempeño de su labor sobre lo asimilado y adquirido. Valorar el trabajo del compañero también es parte importante de todo el grupo, ya que en equipo se analizan las metas propuestas corrigiendo los posibles errores. Cada una de las asignaturas debe tener su evaluación continua.

Ante todo, y parafraseando a Freire (1972), puede dar una visión de proceso educativo, resaltando la complejidad y discutiendo la pedagogía del oprimido para defender al proceso educativo revolucionario como una acción cultural dialogada juntamente con el acceso al poder del desarrollo de la concienciación de ser un humano, donde las experiencias docentes sean de éxito para la atención de la niñez de un mundo lleno de libertad.

REFERENCIAS

- Bastien, C. (1992). Le décalage entre logique et connaissance. *Courrier du CNRS, Sciences Cognitives* (79), 8-19.
- Jabif, L. (2007). *La docencia universitaria bajo enfoque por competencias*. Chile: UACH/Imprenta Austral.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Manen, M. V. (1998). La relación entre la reflexión y la acción. En Sanz-Aisa, E. (trad.), *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

- Martí, Y. (Febrero, 2007). Implicaciones del enfoque interdisciplinar en la enseñanza de la gestión de información. *ACIMED*, 15(2).
- Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (1999). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Morín E. (1990). Sobre la interdisciplinariedad. Boletín del *Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* (CIRET).
- Morin E. (1972). *El método. Tomo I, La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1981. Edición original francesa: *La methode*, tomos 1 y 2, Paris Du Seuil (1972-1980). Nueva edición, colección «Points», Du Seuil.
- Piaget J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- SEP (2011). *Programas de Estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, J. (Julio-agosto, 1988). La educación infantil. Formación inicial. *Cuadernos de Pedagogía*, (161), 20-63.

Formación docente: entre la ética, la reflexión y la crítica, de René Xicoténcatl Muñoz Luna (coordinador), se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. El tiraje consta de 750 ejemplares.

