



REPRESENTACIONES SOCIALES RESPECTO A LAS TEORÍAS Y MODELOS EDUCATIVOS HEGEMÓNICOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Elí Orlando Lozano González (Coordinador)

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
eli.orlando.lozano@gmail.com

Las representaciones sociales de los docentes de escuelas normales sobre las teorías asociadas a la formación

Inés Lozano Andrade

Escuela Normal Superior de México
jines2101@yahoo.com

El modelo educativo universitario. Una aproximación a las representaciones sociales de estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 301 Xalapa.

Ricardo Ramos Guillén

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 301 Xalapa
ramos_guillen_pdg1@hotmail.com

Reflexiones sobre la noción de docencia práctica como herramienta comprensiva para el estudio de los actores sociales de la educación

Fernando González Aguilar

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM
fergonar68@gmail.com

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Modelos, tendencias, tradiciones y experiencias en prácticas pedagógicas y prácticas profesionales



Resumen general del simposio

A lo largo de la historia, en diferentes momentos históricos y contextuales, han surgido diversas teorías educativas, a las que se les dota de cierto valor, y se llegan a ponderar unas sobre otras. Derivado de ellas, surgen modelos educativos, que responden a las necesidades contextuales y se traducen en el currículum. Los docentes, a su vez, son los principales responsables de aterrizar los principios de dichas teorías y modelos en la realidad que se vive en las aulas, en constante interacción con el estudiantado. No obstante, particularmente en el nivel de la educación superior, los docentes (y por consecuencia los estudiantes), no suelen ser expertos

en teorías o modelos educativos; sino que poseen representaciones sociales, una forma de pensamiento de sentido común que también funge como guía y orientación de las acciones.

En este simposio se presentan algunos resultados de investigación obtenidos en el proyecto de investigación colectivo titulado: “Representaciones sociales respecto a las teorías y modelos educativos hegemónicos en educación superior”, donde participan académicos y estudiantes de diversas instituciones de educación superior y de diversas áreas del conocimiento, espacios donde hemos desarrollado la investigación.

Aquí, se presentan tres trabajos; dos de ellos son reportes de investigación empírica, uno enfocado en docentes de escuelas normales, otro en estudiantes de una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional. El tercer trabajo es un ensayo que brinda herramientas conceptuales para analizar los resultados obtenidos de los procesos de investigación empírica. Los resultados permiten vislumbrar cuáles son las teorías y modelos que se erigen como hegemónicos en nuestro contexto y en este nivel educativo. Además, ayudan a comprender las representaciones sociales y cómo se orientan las acciones de docentes y estudiantes en las aulas universitarias. No obstante, es un tema de suma complejidad que demanda mayores esfuerzos de investigación y reflexión crítica.

Palabras clave: Representación social, Modelos educativos, Teorías de la educación, Educación superior, Práctica educativa.

Semblanza de los participantes en el simposio

Elí Orlando Lozano González (coordinador)

Licenciado en Ciencias de la Comunicación y Maestro y Doctor en Pedagogía (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Profesor de tiempo completo Titular A en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM. Ha sido responsable y corresponsable de proyectos de investigación PAPIIT. Autor de 15 artículos en diversas revistas nacionales e internacionales, 9 capítulos de libro y dos libros. Sus líneas de investigación giran en torno a temas de formación docente, vida cotidiana escolar, representaciones sociales, cultura política y ciudadanía. Ponente en congresos realizados en Grecia, Reino Unido, Cuba, Japón, Croacia, España, Túnez y México.

Inés Lozano Andrade

Sociólogo y Dr. En Pedagogía. Profesor investigador de la Escuela Normal Superior de México; miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II; profesor con perfil PRODEP. Docente de diversas instituciones de educación superior. Autor y coautor de libros, artículos y capítulos de libros en torno a los procesos simbólicos construidos por alumnos y docentes en las escuelas secundarias y normales. Ponente y conferencista en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Coordinador del Cuerpo Académico Consolidado “Construcciones simbólicas

y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria”. Presidente y fundador de la REDNIE (Red de Investigadores de Escuelas Normales)

Ricardo Ramos Guillén

Profesor investigador de enseñanza superior en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Regional 301 Xalapa. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Docente universitario en el campo de la educación en Universidades Públicas y Privadas, en las modalidades escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada. Fue parte del Departamento de Desarrollo Curricular de la Universidad Veracruzana. Es instructor en cursos de actualización docente para Universidades Públicas. Ha sido dictaminador de capítulos de libros, en revistas científicas y congresos de investigación educativa. Cuenta con publicación vigente. Colabora en el proyecto PAPIIT “Representaciones sociales respecto a las teorías y modelos educativos hegemónicos en educación superior”.

Fernando González Aguilar

Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Profesor de tiempo completo: FES/Zaragoza. Carrera de Psicología/UNAM. Ha participado como corresponsable en diversos proyectos PAPPIT teniendo como líneas de investigación: cultura política y cultura ciudadana en estudiantes universitarios y representaciones sociales de la docencia. A partir de 2021 es responsable del proyecto de investigación titulado Educación y pandemia: una mirada de los docentes en la FES Zaragoza, avalado por la Carrera de Psicología de la FES-Zaragoza. Actualmente colabora en el proyecto PAPIIT “Representaciones sociales respecto a las teorías y modelos educativos hegemónicos en educación superior”.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE ESCUELAS NORMALES SOBRE LAS TEORÍAS ASOCIADAS A LA FORMACIÓN

Inés Lozano Andrade

Resumen

Este trabajo da cuenta, de los resultados de una investigación realizada en Escuelas Normales (EN) sobre las Representaciones Sociales (RS) que los docentes de estas tienen con respecto a la formación y a las teorías que asocian a ese proceso. Se parte de un marco teórico donde se demuestra que la investigación realizada en estas instituciones y sobre estos fenómenos es prácticamente inexistente, de lo cual deriva su pertinencia. La metodología es cualitativa desde el enfoque de las RS. Se aplicó un cuestionario mixto que fue aplicado en 4 EN. La información fue analizada en esta primera presentación de resultados, con intenciones cualitativas, aunque con resultados predominantemente descriptivos. Estos resultados dan cuenta de cómo los docentes de estas escuelas crean RS sobre la formación y teorías asociadas en función de su formación profesional predominantemente y de las condiciones de vida en el contexto mismo de estas escuelas. Sobre lo primero, lo relacionan con aspectos que reflejan la búsqueda de *logos*, *ethos* y *pathos* que sigue vinculado a la racionalidad técnica y a la normativa institucional, así como a tradiciones normalistas. En cuanto a las teorías, se aprecia una clara tendencia favorable al constructivismo y teorías vinculadas al mismo, seguidas de otras como el humanismo y el mismo conductismo.

Palabras clave: Representaciones sociales, formación docente, escuelas normales, teorías educativas.

Introducción

La presente ponencia se deriva de los trabajos realizados en el proyecto de investigación colectivo PAPIIT: IN402322 “Representaciones sociales respecto a las teorías y modelos educativos hegemónicos en educación superior” con financiamiento por parte de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Una de las investigaciones derivada de este proyecto se realizó en escuelas normales (EN), que son Instituciones de Educación Superior a las que se les ha asignado la tarea de formar docentes para la educación básica. Esto ha ocurrido de manera poco autónoma. Cada sexenio se viven reformas que cambian los enfoques, las formas de titulación, los trayectos, las prácticas y un sinnúmero de aspectos que van implícitos en la formación inicial de los docentes. A los docentes de

escuelas normales se les imponen perfiles, asignaturas, enfoques y diversidad de aspectos que orientan su práctica sin que nadie se haya dado a la tarea de profundizar en la investigación de este sujeto fundamental.

En el caso de México el estudio elaborado por Sandoval Flores titulado “los que forman a los maestros: una asignatura pendiente” (2009), plantea una serie de ideas que son importantes para comprender la formación de los formadores. Al respecto afirma que el análisis de la formación del formador en el caso de México debe de considerar una serie de situaciones propias de este contexto como son: la historia institucional y la historia de cada plantel, pasajes de desarrollo, el contexto regional, las características del nivel educativo para el que forman a los futuros profesores, las diversas orientaciones de política educativa y la influencia sindical, entre otros.

Al respecto, afirma que la palabra que mejor representa el funcionamiento institucional de la educación normal es verticalismo. Ahora bien, con relación a la formación y origen profesional de los formadores, una encuesta aplicada a docentes normalistas del Distrito Federal arrojó la existencia de 40.1% de normalistas, 47.4% de universitarios y 12.5% conformación mixta (Sandoval, 2009). Se da por hecho que el docente de escuelas normales, independientemente de esta formación profesional previa, es un sujeto preparado para la acción que realiza, la cual es frecuentemente denominada como “formar docentes para la educación básica”, de ahí que al docente de normales se le diga, o frecuentemente se autodenomine como “formador de docentes” Pero: ¿los docentes egresados de las normales están mejor preparados que los de otras instituciones para desempeñar su labor formativa?, ¿Cuáles son las prácticas educativas que promueven cada uno de ellos en su devenir como formadores?, ¿Qué perspectivas teóricas anteponen, conocen, emplean unos y otros en sus prácticas para implementar la formación de sus alumnos?, ¿Qué conocen de estas perspectivas, enfoques o teorías y cómo las emplean? Estas son algunas preguntas que orientaron el desarrollo de esta investigación. El objetivo por lograr en este trabajo es describir, comprender e interpretar las representaciones sociales de docentes de escuelas normales en torno a las teorías y enfoques asociados a la formación inicial de docente.

Con respecto a lo que se ha indagado en este campo y línea específica de investigación, se hizo una búsqueda y análisis al respecto que arrojó un total de 10 investigaciones sobre el docente de escuela normal de las cuales la mitad se acercaba tímidamente al objeto de estudio desde las Representaciones Sociales (RS). Las primeras tres, abonan en torno a la historia de las escuelas normales, sus planes de estudio, los perfiles buscados en la formación, los enfoques de formación puestos en práctica y los tipos de docente a formar en cada fase de política pública, haciendo una vinculación de esto con los diferentes contextos sociales (Navarrete, 2015, Muñoz, 2019; López, 2020). Otros dos documentos analizan diferentes objetos entre los que están el acercamiento de docentes de las EN a la profesión académica desde la propia percepción de estos (Cid, 2021) y la percepción de los estudiantes acerca de sus docentes excelentes (Navia, 2015).

Por otra parte, están los estudios más cercanos al objeto de estudio. El empleo de la teoría de las RS comienza a ser importante al analizar los profesores, sin embargo, no se ha abordado aún cómo construyen estas respecto a los modelos, enfoques, teorías o paradigmas educativos que emplean o con los que simpatizan. Lo más cercano ha sido los estudios que abordan las RS sobre el quehacer docente mismo (Aguayo, 2020), sobre el ideal y real de ser docente (Vecina-Merchante, 2021), sobre la innovación curricular (Ramos y Barrón, 2022) y el papel del docente en ella (Escalante, 2021), sobre la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en algún campo del conocimiento (Hernández, et al. 2018), etc.

Podemos afirmar, que esta investigación sobre las RS del docente de EN acerca de la formación y los enfoques o teorías que pone en juego en ella es de novedad y pertinencia por lo antes mencionado.

Desarrollo

Metodología de la investigación

Esta es una investigación cualitativo-interpretativa que pretende comprender al objeto sin por ello dejar de lado la posible utilización de datos estadísticos, pero siempre con esta misma finalidad, ya que el uso de datos no convierte a una investigación en cuantitativa o más bien en positivista, sino es el uso que se le da a ellos lo que puede darle este carácter interpretativo. El estudio adopta el enfoque de las Representaciones Sociales (RS), (Moscovici, 1961) que son considerados conocimientos del sentido común que orientan la práctica social.

En ese sentido, se emplean técnicas mixtas en donde el instrumento predominante es el cuestionario con preguntas que fueron procesadas y analizadas de manera gráficas y estadística, pero estas preguntas dieron a conocer los significados y sentidos de los informantes además de que van acompañadas de preguntas abiertas que profundizaron en las respuestas otorgadas. Las preguntas se centraron en dos categorías centrales: la primera: Formación y formación docente; y la segunda: praxis y formación docente. El resultado de este ejercicio han sido cuestionarios con discursos que revelan claramente representaciones sociales.

La población seleccionada fueron docentes de escuelas normales de las cuales se tiene cercanía académica, que contaran con más de 5 años de experiencia en ellas y tuvieran disposición para participar. El resultado fueron 8 cuestionarios de la Escuela Normal Superior de México (ENSM); 5 de la Benemérita Escuela de Maestros (BENM); 3 de la Escuela Normal del Valle del Mezquital (ENVM) y 4 de la Escuela Normal 3 de Toluca (ENT). Dando un total de 20 informantes.

El procesamiento y análisis de la información se realizó primeramente buscando condensar las preguntas que contenían datos que se podían cuantificar y posteriormente agrupar en tablas que revelaran las tendencias y con ello dar cuenta del campo de la representación. Posteriormente, se analizaron los discursos buscando tendencias e interpretaciones asociadas

a los datos presentados. Usando técnicas de información cualitativas, se encontraron categorías sociales que dieron cuenta de las actitudes y la información de la RS.

Análisis de resultados

Los docentes informantes de esta investigación tienen un promedio de edad de 49.6 años, promedian en general 17.3 años de experiencia en la EN. 10 de ellos estudiaron su licenciatura en estas escuelas, predominantemente donde ahora laboran; los otros 10, en instituciones externas, la mitad de estos últimos en carreras orientadas a la educación (Pedagogía, Ciencias de la educación), y la otra mitad, ajenas (Derecho, administración de empresas, ingenierías), dos de ellos en escuelas particulares. Diecinueve de ellos estudiaron maestría, todas en el ámbito relacionado a la educación; 5 de ellos en la misma EN; otros 8 en alguna institución pública (ISCEEM, UP y el resto (siete) en escuelas particulares (CESE, LASALLE, UDEC, UNID). Sólo 2 de los informantes (todos de la BENM), estudiaron el doctorado, uno en la UNAM y otro en una escuela privada.

- En torno a la formación docente

Las EN son instituciones donde de manera específica y explícitamente se forman los docentes para la educación básica. El concepto de formación es entonces el más importante dentro de este contexto y alrededor del cual giran las prácticas y los discursos de los docentes, directivos y estudiantes. Los informantes en cuestión, a petición expresa de anotar las palabras que asocian con la formación, contestaron una diversidad éstas, que podemos agrupar en seis categorías diferentes, pero complementarias. Se exponen en orden de relevancia según la cantidad de respuestas.

La primera categoría, con un 36% de respuestas, es sobre *aspectos procedimentales y técnicos*. En buena medida son habilidades o destrezas, sin descartar conocimientos técnico-instrumentales. En orden de mayor a menor reiteración, los hemos ordenado así: didáctica (frecuentemente señalada como instrumentación), enseñanza-aprendizaje (evidentemente ligado a la didáctica también), práctica (asociada a diferentes saberes ligados a la experiencia). De los anteriores se desprenden otras palabras mencionadas con menos frecuencia, pero que se asocian con las anteriores como son: acompañamiento, docencia, adiestramiento, creatividad, habilidades y guía, entre otras.

Como podemos apreciar en esta categoría, la mayoría de los informantes pone el énfasis de la formación en la adquisición y manejo de diferentes habilidades que oscilan desde la didáctica, hasta la práctica reflexiva, siendo la primera mayoritaria en esta tendencia, reflejando con esto que la racionalidad técnica sigue teniendo un alto nivel de aceptación en los docentes de escuelas normales. La mayoría de los informantes que respondieron con estas nociones son los egresados de escuelas donde estudiaron en su formación inicial la docencia o carreras aledañas a la educación, mientras que los que respondieron predominantemente otros

aspectos tenían una formación inicial diversa: psicología, derecho, química, administración, etc. Esto revela cómo en la formación inicial del docente se asimila un discurso racional técnico que se convierte en algo fundamental en su formación, mientras que los demás por no haber recibido enfáticamente esta información, ponderan predominantemente los aspectos valorales y motivacionales.

La segunda categoría tiene que ver con una serie de *significados cercanos a los planteamientos teóricos*. Tanto para Ferry, como para Honoré (como fue citado en Lozano, 2022), la formación es un proceso autónomo, perseguido y deseado en el cual se adquieren o perfeccionan conocimientos, habilidades, destrezas, saberes, etc. El total de respuestas asociadas a esta categoría fueron el 23%, y las palabras que más se emplearon fueron las siguientes en orden de uso reiterado: educación, crecimiento, construcción, perfeccionamiento, preparación, desarrollo y configuración.

Si bien sabemos que existen diferencias sustanciales entre el concepto formación y los aquí mencionados, debemos asumir que son los más cercanos al concepto antes señalado en tanto que los informantes mencionan las posibilidades del sujeto por asumir de manera autónoma un proceso de educación donde promueva su construcción, crecimiento y en suma el perfeccionamiento. Debemos mencionar que quienes enfatizaron más estos aspectos coinciden en ser los egresados de las mismas escuelas normales, que además cursaron un posgrado (maestría) en el ámbito de la educación en instituciones públicas.

La tercera categoría de palabras asociadas tiene que ver con *aspectos teórico-cognitivos*, es decir, conocimientos que los docentes deben poseer para su formación y práctica. El número de estas respuestas fue del 20%, y en orden de empleo fueron: saberes, competencia y pedagogía. Buscando coincidencias entre los informantes que enfatizaron estas respuestas, encontramos que quienes mencionaron más la palabra saberes estudiaron un posgrado en la UPN o en la ENSM, instituciones donde estos discursos suelen ser manejados como hegemónicos; mientras que quienes mencionaron más la palabra competencias, estudiaron el posgrado en una escuela particular donde seguramente se priorizaron perfiles asociados a la adquisición de competencias.

La cuarta categoría tiene que ver con el *ethos o los aspectos valorales*, que son atributos que todo docente debería poseer para poder desarrollar su práctica de manera adecuada de acuerdo con lo que socialmente se espera de él en su labor. El número de respuestas fue de 15%. En orden de relevancia y tratando de categorizar la diversidad de palabras empleadas son: compromiso, responsabilidad, tolerancia e identidad. Otras palabras mencionadas en menor frecuencia son: rectitud, servicio y trascendencia. Aquí la idea construida es que el docente debe ser un ser comprometido de manera responsable con su servicio, promoviendo en él la tolerancia, todo lo cual se encuentra implícito en su identidad docente. La minoría de los informantes enfatizó sus respuestas en esta categoría. Particularmente fueron 4 informantes cuyo único aspecto coincidente es que eran todas mujeres. Por lo demás, todas con experiencia docente y edad cercana al promedio mencionados, además de formación inicial normalista.

En quinto lugar, está la categoría de *aspectos motivacionales (pathos)* que pretendidamente orienta la formación y práctica del docente. Solo un 6% de los informantes mencionaron palabras asociadas a esta categoría y fueron en orden de relevancia: vocación y pasión. En este caso, la idea, ampliamente difundida en las EN, pero paradójicamente poco mencionada en este estudio es que el docente, para serlo, debe poseer la vocación. En este caso, las escasas respuestas agrupadas en esta categoría explican porque solo informantes de dos escuelas mencionaron estas palabras. Todos ellos estudiaron su licenciatura en carreras ajenas a la formación de docentes, por supuesto en instituciones ajenas a las normales. En muchos casos los docentes que no estudiaron para ello adquieren su vocación en el camino y no dejan de enfatizarlo. Es una vocación adscrita, que, por no ser adquirida de origen, cobra una relevancia como todo aquello que requiere un esfuerzo mayor.

- Teorías asociadas a la formación docente

La formación inicial del docente, llevada a cabo en las EN, es orientada por planes y programas de estudio que son diseñados e impuestos desde el exterior por las autoridades escolares encargadas de administrar este nivel. Puede creerse que hay intentos de democratizar este proceso, pero finalmente, como dice Contreras, “en educación, unos son los que planifican, otros los que deciden y otros los que ejecutan”. Las EN no son autónomas como ya se sabe, por la razón elemental de que en ellas se forma a los docentes con una mirada normativa que más adelante reproducirán en su práctica. Al Estado así le conviene que sea. Los enfoques y teorías que se plantean como adecuadas para llevar a cabo este proceso y que aparecen más o menos claras en los documentos normativos de estas escuelas abrevan en pensamientos y paradigmas occidentalizados que hegemonizan formas de pensamiento y de prácticas escolares. Al respecto, los docentes informantes mencionaron 16 teorías o enfoques puestos en práctica en la formación docente. Cabe señalar que la pregunta exacta era ¿con qué teorías psicológicas o pedagógicas asocias la formación de docentes?

Con respecto a las respuestas, se agruparon como se muestra en el siguiente gráfico, aclarando que el porcentaje se toma de acuerdo con el número total de respuestas que en promedio fueron 2.5 por informante, dando un total de 50 respuestas

Tabla 1. Teorías o enfoques asociados a la formación docente según el número y tipo de respuestas.

Teoría o enfoque	Total de respuestas	% de respuestas
Constructivismo	15	30
Enfoque sociocultural	8	16
Conductismo	7	14
Humanismo	5	10
Cognoscitivismo	3	6
Educación Basada en Competencias	3	6
Pedagogía crítica	2	4
Docencia reflexiva	2	4
Investigación acción	2	4
Aprendizaje situado	1	2
Otras	2	4
Total	50	100

Fuente: elaboración propia

Lo primero que podemos apreciar en estas palabras es que como dijimos antes, no todas ellas se han considerado como teorías (entendidas estas como modelos explicativos de la realidad). Tal es el caso de la Educación Basada en Competencias (6%) que es considerada más como un modelo educativo caracterizado por su evidente carácter tecnocrático. Por otra parte, tenemos a la investigación acción (4%), que es un método de investigación que se adopta al análisis y transformación de la práctica educativa y docente. Además, está el caso del aprendizaje situado (2%), que difícilmente puede ser considerado una teoría, ya que se ubica más en el ámbito de la estrategia y técnicas del aprendizaje derivado de la teoría sociocultural. También la docencia reflexiva fue considerada (con un 4%) siendo esta un enfoque de formación docente, que, si bien es hegemónico y se encuentra ligado a las teorías psicopedagógicas, no es considerado como tal. Si sumamos todas estas, resulta que el 16% de las respuestas no se refieren a lo preguntado. Si a eso aunamos otras respuestas (4%), sumamos un 20% de respuestas que reflejan la diversidad de los docentes en sus simpatías. También estas respuestas permiten entrever cierta confusión que estos docentes tienen con respecto a lo que es considerado una teoría y cómo se distingue del enfoque de formación, las técnicas, los métodos de investigación, etc.

No encontramos relación que permita interpretar estos resultados con la formación profesional, género, años de edad o de experiencia, ni con la escolaridad. En el caso de las respuestas asociadas a la docencia reflexiva y a la educación basada en competencias, se entiende su reiteración por ser los enfoques hegemónicos en los planes de estudio aún vigentes en estas

escuelas, de ahí que la información sobre estos circule y se mencione frecuentemente. También es el caso de la investigación-acción, que fue y sigue siendo en estas instituciones una manera muy extendida de hacer investigación.

Con respecto a las teorías psicopedagógicas asociadas a la formación y considerando al constructivismo como una teoría que unifica a varias más, predominantemente a la teoría cognoscitiva de Piaget, la del enfoque sociocultural de Vigotski y, finalmente, el aprendizaje significativo de Ausubel, tenemos entonces un 30% de las respuestas ligadas al constructivismo de manera directa, pero otro 16% se asocia con el enfoque sociocultural, aunque a veces se menciona aparte del anterior, a esto debemos agregar el 2% de respuestas correspondientes al aprendizaje situado, mientras que de la misma manera, un 6% menciona al Cognoscitismo. Esto da un total de 54% de respuestas ligadas al constructivismo como teorías empleadas en la formación de docentes. Esto habla del compromiso de los docentes con el constructivismo, pero también de un manejo confuso de esta teoría al buscar diferenciar lo que en los discursos oficiales está unido.

Hay que mencionar que el 46% de los informantes no mencionaron al constructivismo o alguna de sus teorías como su guía de trabajo y que seis informantes se centraron en alguna otra, como es el caso del humanismo y la pedagogía crítica. En este caso, pudimos apreciar que los informantes con estas respuestas tienen predominantemente una formación externa, con los más altos niveles de escolaridad, lo cual explica porque no están vinculados con el constructivismo de manera institucional. En efecto, independientemente de la escuela, la edad, los años de experiencia y el género, la mayoría de los docentes de EN adoptan al constructivismo como teoría principal a llevarse en la práctica de la formación de docentes, porque esto en estas escuelas forma parte del discurso normativo, político y curricular predominante que se impone por vía de los planes y programas, de cursos, talleres y por medio de charlas cotidianas y reuniones donde considerarse afín a otras tendencias es considerado en parte como una herejía.

El caso del 18% de los docentes que consideraron al conductismo como adecuado, en este tenor, es denotativo. A pesar de los mecanismos de imposición de una forma culturalmente aceptada para desarrollar el proceso formativo, aún existen personas que consideran otras que suelen verse como obsoletas. La coincidencia que comparten estos informantes es su paso por otras escuelas distintas a las normales en algún momento de su escolarización, como si esto les diera una visión distinta a la hegemónica normalista y como si esto mismo los hiciera diferentes a ellos otorgándoles una identidad no normalista.

Conclusiones

Si bien esto es apenas el primer asomo a los resultados de esta investigación en donde hace falta profundizar en los discursos de los informantes para conocer sus significados e intenciones

a fin de lograr una interpretación densa de esta realidad, ya se visualizan algunos elementos que son prometedores en este camino.

En primer lugar, la existencia de un discurso hegemónico en el ámbito normalista que fluye, se escucha, lee, se socializa en diferentes foros, prácticas, eventos, etc. Este discurso concibe que la formación docente debe incluir una serie de conocimientos, habilidades, valores, pasiones, todas ellas prescritas. Pocas autonómicas. El énfasis de ello está en las cuestiones racional técnicas e instrumentales: la didáctica, la pedagogía, las experiencias vueltas técnicas, planificación, evaluación, etc.

Un tanto contradictoriamente, pero con cierta lógica, es el énfasis docente en señalar al constructivismo como la teoría que orienta la formación del docente. Si esto fuera así, entonces el énfasis de la formación sería la autonomía, la independencia, la autorrealización y no la prescripción que es lo heterónimo. La lógica es que en determinado momento y circunstancias las teorías que surgen para explicar o transformar realidades y que se oponen al positivismo y sus propuestas, son convertidas en propuestas. En instrumentos técnicos. El aprendizaje situado y otras estrategias que surgen de otros paradigmas son ejemplo claro de esto. En ese sentido, no hay contradicción, sino continuidad.

Referencias

- Aguayo-Rousell, H. B., (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 348-369. En: <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.18>
- Cid, C. J., Estévez Nénninger, González, E. H., Oswaldo, E. y Vera, J.A.. (2021). "Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México". *Perfiles educativos*, 43(171), 65-83. En: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Escalante, A; Peña, C y Meza, J.C. (2021) Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas. *Educare* [online]. 2021, vol.25, n.2, pp.455-479. ISSN 14094258. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.25>
- Hernández, J. A. A., Vázquez, M. M., Anaya, A. C., Rodríguez, A. R., Tarasenko, A., y Guerrero, C. R. (2018). "Representaciones Sociales Sobre Enseñanza Y Aprendizaje Que Sostienen Docentes De Nivel Medio Superior Y Superior". *European Scientific Journal, ESJ*, 14(25), 1. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n25p1>
- López Gamboa, G. E., Aguilar Riveroll, Ángel M., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2020). Políticas en la formación de educadores: Análisis de la Licenciatura en Educación Primaria en México. *Revista Publicando*, 7(26), 10-22. En: <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2140>.
- Lozano, I. (2022) *Teoría y práctica de la formación docente. Una mirada sociológica*. Newton

- Moscovici, Sergei. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Muñoz Mancilla, D (2019) "La formación de los futuros docentes. Entre historia, competitividad, e incertidumbre." *Educación y Humanismo* 21(36):9-22. DOI: <http://dx10.17081/eduhum.%25v.%25i.3045>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. Retrieved February 09, 2023, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200002&lng=en&tlng=es.
- Navia Antezana, C., y Hirsch Adler, A. (2015). "Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina." *EDETANIA* 48 [Diciembre 2015], 117-130, En: <http://hdl.handle.net/20.500.12466/619>
- Ramos, B. N. y Barrón, M. C. (2022). "Representaciones implícitas de innovación curricular de profesores de educación superior". *Revista Panamericana de Pedagogía*, (34). En: 141-160. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2586>
- Sandoval Flores, Et; Harold Andrews, I. y Blum Martínez, R. (coordinadores); (2009) *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros una perspectiva desde América del norte*. Méxic. UPN-The University of new Mèxico-Simon Fraser University.
- Vecina-Merchante, C. & San Román-Gago, S. (2021). "Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-27. doi: 10.11144/Javeriana.m14.fdir

EL MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO. UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 301 XALAPA

Ricardo Ramos Guillén

Resumen

El presente trabajo de investigación es producto de un proyecto interinstitucional y tiene por objetivo identificar el modelo educativo universitario y conocer cómo lo representa un grupo de alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Unidad 301 de la Universidad Pedagógica Nacional. La teoría que fundamenta este trabajo es la Teoría de las Representaciones Sociales, bajo el enfoque procesual, que permite comprender el conocimiento de sentido común de los actores, gestadas en interacción social que guían sus acciones. De esta manera, el enfoque metodológico es el cualitativo, por lo que se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de 4° y 6° semestre, quienes demostraron la importancia de establecer criterios de un modelo educativo que guíe el ideal educativo de las instituciones universitarias. La formación de los entrevistados les permite vislumbrar tanto el modelo como las teorías que lo fundamentan, a través de su experiencia y observación de la práctica de sus docentes, así como los servicios que deben brindar las escuelas, sus representaciones son indicios de las reformas que se han emprendido en la educación en México desde la década de los 90. En cuanto a la información, los alumnos plantearon desconocer la existencia de un documento que exprese el modelo educativo de su universidad, sin embargo, logran identificar a través de la práctica de sus docentes cuáles son las características de dicho modelo.

Palabras clave: Modelo educativo, educación superior, representaciones sociales, estudiantes

Introducción

La presente investigación es parte de una serie de trabajos realizados por un grupo de investigadores, de manera interinstitucional, en el marco del proyecto colectivo PAPIIT: IN402322 denominado “Representaciones sociales respecto a las teorías y modelos educativos hegemónicos en educación superior”, el cual cuenta con financiamiento de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En este documento se abordan los avances en el acercamiento a las representaciones sociales de alumnos respecto a las teorías y modelos educativos de sus universidades, en este caso la Unidad Regional 301, Xalapa, de la Universidad Pedagógica Nacional.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución que brinda educación superior y profesionalizante a docentes en servicio de México; además de diseñar programas educativos progresistas e innovadores, y de difundir investigación educativa acorde a la realidad social contemporánea (UPN, 2018). De esta manera, durante más de 40 años la UPN se ha consolidado como una institución que forma a futuros especialistas de la educación con una oferta educativa comprometida para atender las necesidades del sistema educativo nacional, acorde a la demanda social, económica y política actual, a través de la formación, capacitación y actualización de profesionales de la educación y el magisterio (UPN, 2018).

Con presencia en todo el país, la UPN alberga a un total de 70 Unidades Académicas, 208 subsedes y tres Universidades Pedagógicas Estatales. En Veracruz, se encuentran 5 unidades regionales: la Unidad Regional 301 de Xalapa; la Unidad Regional 302 del Puerto de Veracruz; en Poza Rica se encuentra la Unidad Regional 303; y la Unidad Regional 304 presente en Orizaba; y, finalmente, en Coatzacoalcos se ubica la Unidad Regional 305. Por su parte, las subsedes de Veracruz se ubican en las ciudades de Martínez de la Torre, Huayacocotla, Colatlán, Papantla, Tantoyuca, Chicontepec y Acayucan (UPN, 2018).

Estas Unidades Regionales se han sumado a la misión de la Universidad, convirtiéndola en una institución de educación superior que contribuye permanentemente en la formación, superación y actualización de profesionales de la educación, en este caso, de Veracruz (Arrecillas, Castro, Gómez, Matus, Rivas, Secundino, 2002, p. 15). De acuerdo con lo anterior, desde su creación su oferta académica se orientó a “nivelar” a los profesores en servicio del nivel básico, específicamente a “profesores de preescolar y primaria con estudios de normal básica o con bachillerato no terminal” (Arrecillas, et al., 2002, p. 4).

Actualmente, la Universidad recibe no solo a docentes en servicio, sino también a egresados de bachillerato interesados en formarse en el campo de la educación, convirtiéndose en otra opción educativa de este campo, además de otras universidades con facultades y colegios de pedagogía o ciencias de la educación, así como las Escuelas Normales del país. Cabe mencionar que su oferta contempla a posgrados profesionalizantes y de investigación que buscan contribuir a la transformación, de manera crítica y reflexiva, de la práctica docente de sus estudiantes, en su mayoría docentes que se desempeñan en los niveles básico y medio superior. En este sentido, su relevancia en la formación de profesionales en el campo de la educación en México hace pertinente identificar desde la percepción de sus estudiantes cuál es el modelo educativo que contemplan los docentes en sus aulas.

Asociado a la dinámica que afectan al orden mundial, las universidades han tenido que adaptarse a las necesidades sociales, asumiendo de forma crítica la demanda del mercado y la relevancia de formar ciudadanos capaces de dar respuesta y hacer frente a la compleja

realidad en la que vivimos. En este sentido, los modelos educativos tienen gran relevancia, pues guían la práctica docente de cualquier institución y nivel educativo.

De acuerdo con Díaz y Osorio (2011), los modelos educativos son:

visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios (p. 30).

Por tal motivo, asumir un modelo educativo es cambiar la forma de entender a la educación misma (Gimeno Sacristán, 2009), desde el ideal de profesionales que se busca que egresen de las universidades e instituciones de educación superior, impactando en los planes y programas de estudios cada vez más cercanos a su eventual pertinencia social con énfasis en la flexibilidad y la resolución de problemas, la capacitación y actualización de los docentes y específicamente en su rol actual, los procesos administrativos, los modelos de gestión institucional (Rodríguez, Leyva y Hernández, 2020), así como los recursos materiales e infraestructura institucional para brindar oportunidades de formación para cumplir con los perfiles de egreso estipulados en los planes y programas de estudio (Ramos, Villarruel-López y Villarruel-Fuentes, 2020).

De esta manera, los modelos educativos contemporáneos buscan transitar, por ejemplo, de la visión de un estudiante pasivo a uno activo, a la vez crítico y reflexivo, capaz de priorizar e involucrarse en su aprendizaje, comprometido con la transformación social para un futuro sustentable, equitativo y de paz; lo que en consecuencia, demanda un cambio en la forma de enseñar, en la práctica docente, impactando en la planeación de clase a propósito de un currículo flexible con capacidad de retribuir a la sociedad a través de la intervención y la investigación de impacto, con la intención de formar a alumnos capaces de presentar soluciones más allá de sus propias disciplinas, de forma transversal e interdisciplinaria (Díaz-Barriga Arceo, 2000) que le permita dialogar con otras profesiones, asociado también a la adquisición de valores, estimulando con ello la responsabilidad, la colaboración, la tolerancia, la equidad, la solidaridad, el respeto, etc.

Para lograr lo antes mencionado se requiere de coherencia interna institucional, entre la misión y visión de las universidades, el perfil de egreso y los servicios que se le brindan a los estudiantes (en sus trayectorias) y docentes (satisfaciendo la necesidad de superación y actualización académica); así como de coherencia externa al reformar los demás niveles educativos del Sistema Educativo Mexicano para cumplir satisfactoriamente con la formación de ciudadanos capaces de dar respuesta a los problemas sociales que se presentan en la actualidad.

Debido a lo anterior, y a nivel mundial, muchas universidades emprendieron un proceso de reforma educativa (desde la década del 90 con la Modernización de la educación en México) que se tradujo en una fuerte inversión para lograr cambios en el modelo educativo vigente, en el currículo (Rodríguez, Leyva y Hernández, 2020), en la transformación de la profesión docente (Galaz y Gil, 2009) y en la administración, para hacer explícito a la comunidad (alumnos-docentes-administrativos-sociedad) el modelo educativo que deberán guiar sus procesos

formativos y que demuestran su fundamentación teórica y paradigmática acorde a la realidad cambiante, compleja e incierta en la que vivimos (Díaz-Barriga Arceo, 2010; Ramos, Villarruel-López y Villarruel-Fuentes, 2020; Ramos y Villarruel-López, 2021).

De acuerdo con el contexto antes mencionado, y a la relevancia de la UPN en la formación de profesionales de la educación, resulta importante conocer desde la perspectiva de los actores, de quienes reciben la educación en esta universidad, si estos cambios han impactado en su formación a la luz de sus acercamientos como practicantes, e identificar cómo lo representan a partir de lo anterior. En este sentido, se plantea como objetivo en esta ponencia identificar el modelo educativo universitario y conocer cómo lo representa un grupo de alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Unidad 301-UPN, programa que se crea precisamente como parte de esta dinámica que enfrenta la educación actual.

El supuesto que ha guiado este primer acercamiento con los estudiantes es que, al no haber un modelo educativo explícito como en otras universidades, los estudiantes de la UPN Unidad 301 representan las características de este a partir de su experiencia, vista desde su conocimiento sobre la teoría pedagógica, la práctica de sus docentes y el anclaje que realizan de la teoría con sus prácticas educativas en el nivel básico, ya que de acuerdo con Moreno (2005, p. 19 citado en Díaz y Osorio, 2011):

los modelos educativos son una representación arquetípica o ejemplar de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la formación ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje (p. 31).

A continuación, en el siguiente apartado se presentan el enfoque teórico y metodológico de esta investigación, así como la discusión de los resultados obtenidos.

Desarrollo

La investigación se sustenta en la Teoría de Representaciones Sociales (TRS), particularmente desde la perspectiva de Serge Moscovici (1979) y colaboradores del enfoque procesual. Y aunque no es el propósito de la ponencia ser exhaustivos con la TRS, si se mencionarán los elementos conceptuales que sustentan su elección en esta pesquisa.

La TRS permite comprender el sentido común que guía la acción de los sujetos frente a un objeto de representación (Moscovici, 1979). Es por tal motivo que el conocimiento de sentido común es también conocido como conocimiento ingenuo ya que no sigue la lógica del conocimiento científico, pues lo que interesa a través de él es un resultado práctico (Rouquette, 1997).

En el caso del tema de esta investigación, el modelo educativo es vivido por los estudiantes, los cuales caracterizan al mismo y lo relacionan entre diferentes teorías pedagógicas y las prácticas de sus docentes, así como su trayecto e interacción mediada por el plan de estudios, los

programas de asignaturas y sus prácticas profesionales, donde además socializa con docentes egresados y estudiantes de otras instituciones de educación superior.

En este sentido, es importante considerar cómo lo representan los docentes y cómo lo transmiten a sus alumnos, en este caso futuros docentes, ya que cada uno adopta una metodología de trabajo y arquetipo de la docencia con el que se identifica, *ethos* docente, frente a las exigencias de su labor académica que lo diversifica, razón por la cual opta por enseñar como su experiencia le indica, lo que mejor le haya funcionado.

Para esta teoría, el conocimiento se encuentra en las experiencias de los actores, el cual se enriquece y es útil gracias a las interacciones sociales. En este sentido, siguiendo a Jodelet (2008), el conocimiento de sentido común se constituye a partir de nuestras experiencias con los otros. Es decir, las representaciones son constructos dinámicos intersubjetivos, lo que significa que se transforman con el tiempo y en un espacio determinado (Moscovici, 1979).

Su construcción es producto de dos procesos: la objetivación y el anclaje (Moscovici, 1979). Ambas funciones son interdependientes ya que una representación logra un anclaje en el pensamiento de las personas en la medida en que se encuentre objetivada, y viceversa (Duveen y Lloyd, 2003).

La primera naturaliza lo abstracto, lo representa. En otras palabras, la objetivación vuelve a un objeto social en una representación o imagen, convirtiéndolo en algo concreto para los individuos. Siguiendo a Moscovici (1979), este proceso vuelve lo desconocido en familiar, permitiendo a los individuos pasar de la relación con los otros, a la relación con el objeto, la cual usará como referente para explicar inconscientemente la realidad (Moscovici, 1979).

Por su parte, el anclaje muestra cómo los individuos integran los objetos sociales a sus sistemas de categorías familiares para disponer de ellos en sus acciones cotidianas (Moscovici, 1979). En este sentido, el anclaje hace útil las nuevas representaciones y transforma los objetos sociales en marcos de referencias (Moscovici, 1979). En otras palabras, el proceso de anclaje asimila lo no familiar o remoto dentro de las categorías conocidas del saber cotidiano y se le reconsidera a través de ellas, convirtiéndolo en un saber útil, práctico, mediador de interacciones, y un proceso de apropiación de los actores (Moscovici, 1979; Duveen y Lloyd, 2003).

Gracias a estos procesos se gestan las representaciones sociales. De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo se centrará en indagar sobre el proceso de anclaje. Para identificarlo se propone una aproximación procesual, la cual permite un enfoque cualitativo en la investigación. Por tal motivo la técnica elegida fue la entrevista semi-estructurada (Kvale, 2011), el diseño del guion se basó en el instrumento general del proyecto haciendo algunos ajustes al diseño de la investigación que se realizó.

La entrevista en un estudio de representaciones sociales permite “explorar el universo de opiniones que engloba una representación” (Moliner y Lo Monaco, 2019, p. 66). Además de contextualizar las representaciones, situarlas y conocer el sentido de estas en un tiempo y espacio determinado.

La selección de los informantes se basó en un tipo de muestreo intencional, donde la principal característica era ser estudiantes activos de semestres avanzados (4° y 6° semestre) de la licenciatura en Intervención Educativa, de la Unidad 301 de la UPN Xalapa. La actitud de los estudiantes durante las entrevistas fue favorable, mostraron interés por participar; en total accedieron a ellas 5 estudiantes nóveles. Todas las entrevistas se realizaron en la universidad y duraron un promedio de 20 minutos. Es importante mencionar que la matrícula se compone en su mayoría de mujeres, como es el caso de otras profesiones del campo de la educación.

Para el análisis se ocuparon categorías que permitieron identificar de manera preliminar cómo representan los alumnos al modelo educativo de su universidad. La selección para esta ponencia derivó en cuatro categorías que representan al alumno, al docente y la organización de la universidad: Información, estrategias de enseñanza, estrategias de evaluación y servicios para la formación. En la primera se busca explorar lo que saben los informantes respecto al modelo. La segunda y la tercera se seleccionaron ya que son parte de la labor del docente y en las que debe haber coherencia entre el modo de enseñar y el modo de evaluar. Finalmente, la cuarta categoría se seleccionó debido a que adoptar un modelo educativo es también adoptar otras formas de administrar los recursos para que los estudiantes logren los objetivos formativos estipulados en el perfil de egreso.

A continuación, se presenta el análisis de la información obtenida.

Resultados

- Información

En la muestra de estudiantes que participaron en el estudio, todas manifestaron no conocer el modelo educativo de la universidad. Esto nos permite reflexionar en la existencia de representaciones sociales. Entre las respuestas destacan: “No tenemos, a grandes rasgos, conocimiento de qué modelo educativo se lleva a cabo aquí.” (E1); “No conozco el modelo.” (E2); “No, no lo conozco bien.” (E3); “No lo conozco” (haciendo referencia al modelo) (E5).

Aunque mencionan no conocer el modelo educativo, tres alumnas sí reconocen las teorías que sustentan el trabajo de sus docentes de la Unidad. Entre las teorías que mencionaron destacan el Humanista, el Constructivismo e incluso mencionaron el Conductismo, en el mismo nivel. Sin embargo, el entendimiento que tienen de la teoría es instrumental ya que, por ejemplo, quien menciona que los docentes son Humanistas se enfocan en la flexibilidad, sobre todo, con los alumnos que trabajan o estudian en dos carreras. En este sentido, una alumna denominó a los docentes como “Humanitarios”. Por otro lado, dos alumnas comentaron que se les complica identificar la teoría. Menciona, por ejemplo: “A veces se me complica un poco” (E2)

El tipo de clases mencionan que son explicativas, activas, diversificadas, aunque se reconoce que algunas clases no son activas, pues las consideran teóricas. Cuando se aborda el tema de la planeación de las clases, reconocen que la mayoría de los docentes tiene una planeación

estructurada, aunque han tenido experiencias donde los docentes improvisan. Al respecto mencionan: “He visto algunos maestros que se ve que sí planea su clase, pero sí nos han tocados maestros que uno dice *Nada más viene y lo primero que se le ocurre hacer el día de hoy*; y llega a ser complicado porque cuando uno tiene dudas, como el maestro no viene preparado, no nos puede responder (E2)”.

Por otro lado, también abordaron el tema del perfil del docente, un perfil que les permita contar con los conocimientos adecuados para abordar sus clases. Aunque no es en su mayoría, una alumna comentó de un caso donde la maestra reconoció no conocer mucho sobre el contenido de la asignatura. Lo anterior muestra la relevancia de un programa de superación académica para los docentes bajo los fundamentos de un modelo educativo, que guíe los esfuerzos de planeación para el logro de los aprendizajes esperados.

- Estrategias de enseñanza

En la categoría de estrategias de enseñanza, las estudiantes comentan que son diversas las implementadas por los docentes y están centradas en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual concuerda con los cambios provocados por las reformas que promueven estos cambios desde la década de los 90. Aunque no es explícito el discurso de las competencias entre las entrevistadas, ellas reconocen elementos como el trabajo por proyectos bajo la premisa del trabajo colaborativo para la solución de problemas.

Reconocer el uso de estrategias que promueven la organización de la información, como es el caso de los organizadores gráficos, y cómo durante las sesiones realizan actividades y no solo escuchan al docente, como se hacía en las clases del modelo educativo tradicional.

- Estrategia de evaluación

Entre las estrategias de evaluación más utilizadas se encuentran los proyectos, los trabajos escritos, además de exámenes. No se hicieron evidentes otras formas de evaluación como los portafolios de evidencias o la rúbrica, entre las que promueven modelos educativos centrados en el alumno. Ni metodologías activas fuera del Aprendizaje Basado en Proyectos, como lo promueven enfoques como el basado en competencias, que muchas instituciones de educación superior aplican.

Al respecto mencionan lo siguiente:

“Vamos construyendo ciertas ideas, y al final llegamos al proyecto, que nos permite investigar. El proyecto nos permite relacionarnos con la realidad.”

- Servicios para la formación

En esta categoría se encontró que la institución debe realizar un esfuerzo por brindar las oportunidades de formación a sus estudiantes. Aquí, por ejemplo, las alumnas mencionan que la biblioteca no cuenta con un acervo bibliográfico especializado, y que debería ampliarse. Cuando se les preguntó si la usan, ellas respondieron lo siguiente: “Realmente no la uso” (E4) “No la he visitado. La única vez que la visité fue en un evento académico” (E5). “El internet en

las computadoras no nos permiten tener varias pestañas abiertas” (E1) “No contamos con una biblioteca acorde a nuestras necesidades, actualizada, que nos permita indagar e incluso tener la motivación por ir a la biblioteca.” (E1)

Otro servicio con la cuenta la universidad es el de internet, sin embargo, este no es estable en toda la Unidad y tampoco ha demostrado soportar a tantos usuarios a la vez. En clase muchos docentes envían sus materiales de lectura por medio de los grupos de WhatsApp, o en las aulas virtuales en MOODLE, por lo que, al no contar con un servicio estable de internet, los estudiantes utilizan sus datos para poder realizar las actividades. En este sentido mencionan: “La cobertura del internet en la Unidad no es buena, hay lugares donde definitivamente no llega, ni señal de teléfono tenemos. Esto nos limita mucho cuando queremos usar la tecnología” (E1). Aunque parece algo de lo que los docentes pueden prescindir, debido al trabajo que se logró durante la pandemia (en cuanto a la inversión económica y de tiempo que muchos docentes realizaron para adquirir competencias digitales y aplicarlas en la docencia) se observa que, al no contar con este servicio, hay un retroceso que deja pocas opciones de integrar a la tecnología en el aula y a la implementación de metodologías activas que requiera de recursos digitales, tornando a las clases tradicionales.

Conclusiones

Como se pudo observar, los alumnos viven el modelo educativo a través del currículo y la práctica docente. Al ser estudiantes de una licenciatura en el campo de la educación, los informantes demostraron contar con los conocimientos para identificar las teorías que sustentan la didáctica de sus maestros. Asimismo, cuentan con experiencias que les permite identificar las necesidades de formación que tienen y que no les permiten desarrollarse de manera óptima. Los modelos educativos guían el ideal del profesionista que se desea egresar en las universidades, los cuales deben no solo tener conocimiento actualizado, sino también habilidades que le permiten saber hacer y solucionar problemas por sí mismos, o tener las competencias para indagar y hacer propuestas o investigaciones que impacten realmente en la sociedad. De esta manera, el modelo educativo universitario también se vuelve un vínculo entre las necesidades profesionales, del mercado laboral y sociales, en donde se deberá priorizar el desarrollo de conocimientos, saberes, actitudes, valores, etc., que permitan el desarrollo de sociedades justas, tolerantes y amigables con el medio ambiente.

Referencias

Arrecillas, A.; Castro, E.; Gómez, T.; Matus, P.; Rivas, R.; y Secundino, N. (2002). Licenciatura en Intervención Educativa 2002, Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN. http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf

- Díaz, M., y Osorio, E. (2011). Nuevo modelo educativo ¿mismos docentes? *Tiempo de Educar*, 12(23), 29-46
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121090003>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. A. Valle (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*. IISUE.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. A. Castorina (comp.), *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa.
- Galaz, J. y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Jodelet, D. (2008). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Moliner, P., y Lo Monaco, G. (2017). *Métodos de asociación verbal para las ciencias humanas y sociales. Fundamentos conceptuales y aspectos prácticos*. UAM/Gedisa editorial.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Ramos, R. y Villarruel-López, Ma de L. (2021). "COVID-19: pensar a las profesiones en contextos de cambios acelerados y emergentes". En M. A. Peña y M. E. Ruiz (Comp.), *Docencia: Retos y perspectivas*. Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C. Edición digital. http://tecnocientifica.com.mx/editorial_tecnocie/index.php/editorialutp/catalog/book/8
- Ramos, R., Villarruel-López, Ma de L. y Villarruel-Fuentes, M. (2020). Modelos educativos basados en competencias: un estudio comparativo entre instituciones de educación superior de México (Primeraparte), 329-336. En Z. Navarrete-Cazales, C. Ornelas y M. A. Navarro-Leal (Coords.), *Educación comparada: Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales*. Plazay Valdés; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/348869042_Educacion_comparada_Tendencias_teoricas_y_empiricas_internacionales_y_nacionales
- Rodríguez, J., Leyva, M. y Hernández, JM. (2020). La reforma de la educación superior en México, entre la espada y la pared. La mirada de los universitarios. *POLIS*, 16(1), 7-31 <http://dx.doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/polis/2020v16n1/rodriguez> <https://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v16n1/2594-0686-polis-16-01-7.pdf>
- Rouquette, M-L. (septiembre-diciembre, 1997), Las representaciones sociales en el marco general del pensamiento social. *FERMETUM*. 7(20), 31-42.

Universidad Pedagógica Nacional (2018). Publicación especial 40 años de la Universidad Pedagógica Nacional. <https://upn.mx/index.php/ajusco/2-uncategorised/414-publicacion-especial-por-40-aniversario>

REFLEXIONES SOBRE LA NOCIÓN DE DOCENCIA PRÁCTICA COMO HERRAMIENTA COMPRENSIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS ACTORES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

Fernando González Aguilar

Resumen

El propósito del presente trabajo es reflexionar respecto del concepto de *docencia práctica*. Lo anterior surge como un intento de participar en la comprensión de los complejos procesos educativos desde la perspectiva de las representaciones sociales (Mosovici, 1961), focalizando a los docentes como actores sociales del proceso en sus múltiples interacciones. El planteamiento busca articular diversos elementos argumentativos. Se inicia señalando que en el mundo complejo actual, los docentes viven situaciones cada vez más des-estructurantes, ambiguas y caóticas lo cual hace muy difícil que respondan a las múltiples exigencias que los nuevos tiempos les imponen (Calvo, 2010). A partir de este marco general se señala que en el campo educativo están presentes conceptos que ayudan a organizar la investigación curricular, teniendo como un eje central de análisis el *ser* y el *deber ser* de la educación. Estos conceptos son: currículum formal, currículum vivido y currículum oculto. Así mismo se destaca la importancia del eje de estudio correspondiente a los actores sociales de la educación. A partir del reconocimiento anterior se plantea la necesidad de articular diferentes momentos clave del proceso, y dar cuenta de sus múltiples tensiones. Para avanzar en esta dirección, se retoma y reformula el concepto de ciudadanía práctica formulado por Rouquette (2002) en el ámbito de la psicología política, proponiendo el concepto de *docencia práctica*, que incluye las nociones de *docente pensado*, *docente pensador* y *docente actor*. Finalmente se plantea que este texto es solo el inicio de las reflexiones alrededor del tema y que es necesario seguir trabajando en su desarrollo desde la teoría y la investigación empírica.

Palabras clave: docencia práctica, representaciones, actores educativos.

Introducción

La presente ponencia se enmarca en los trabajos generados por el proyecto de investigación colectivo titulado “Representaciones sociales respecto a las teorías y modelos educativos hegemónicos en educación superior” (PAPIIT: IN402322)

Hoy más que nunca está claro que vivimos en la era de las incertidumbres (Morín, 2020), cada día que pasa lo corroboramos más. Lo visualizamos en los diferentes ámbitos de la vida social. Preguntándonos sin respuestas claras no solo hacia dónde vamos, sino también hacia dónde deberíamos ir. (Holbsbawn, 1998). El campo educativo es un espacio privilegiado para identificar este proceso. Permanentemente se demanda que la escuela y de manera particular los docentes resuelvan los problemas que nuestra sociedad con sus múltiples crisis genera. Este es un marco problemático general en que está inmerso el proceso educativo como fenómeno complejo.

A partir de lo señalado, resulta imprescindible asumir que si bien el docente ha estado siempre en el centro de la problemática educativa, en el momento actual vive situaciones cada vez más des-estructurantes, ambiguas y caóticas.

Para analizar esta compleja realidad docente, requerimos del concurso de diversas disciplinas y perspectivas conceptuales que nos ayuden a comprender sus múltiples facetas e hilos dimensionales que se entretajan y le dan forma.

Preguntas como la formulada por Calvo (2010, p.176) en el sentido de “¿qué significa enseñar y aprender en el marco de las múltiples exigencias que los nuevos tiempos imponen al docente?” abre una gran caja de pandora intelectual para intentar contestarla.

Una vía para buscar respuestas a esta pregunta es acceder al debate de los paradigmas epistemológicos y modelos pedagógicos vigentes en el campo, también requerimos indagar las grandes tendencias presentes en el ámbito internacional como políticas educativas. El análisis debe acotarse a escala nacional de y de manera sistemática, penetrar en las particularidades de las instituciones educativas a nivel local.

En la búsqueda de respuestas a la pregunta señalada resulta pertinente incorporar conceptos centrales de la investigación curricular tales como: currículum formal, vivido y oculto.

Preguntar sobre lo que significa enseñar y aprender en el contexto de las diversas exigencias que los nuevos tiempos imponen al docente, requiere finalmente y en principio, adentrarse en el estudio de los actores de la educación. Sin dar voz a los actores del proceso enseñanza aprendizaje, sin comprender sus representaciones sociales y sus formas identitarias, el propósito de entender esta compleja dinámica es prácticamente inalcanzable.

El reconocimiento de estas múltiples dimensiones, niveles y elementos es fundamental, sin embargo, este mismo reconocimiento devela la necesidad de una visión que articule momentos esenciales del proceso y que permita adentrarse de manera comprensiva en la trama y el urdimbre que le dan forma a esta complejísima tela que es la realidad. Nuestra propuesta es partir del concepto de *ciudadanía práctica* formulado por Rouquette (2002) en los marcos de la Psicología Social y la Psicología Política y llevarlo al campo educativo a través del concepto de *docencia práctica*. En el resto del trabajo intentaremos tejer esa relación.

Desarrollo

La cuestión curricular

Resulta un lugar común plantear que la cuestión curricular es un tema de enorme complejidad, en este campo se expresan, articulan y anidan múltiples determinantes, dimensiones y actores sociales. Desde la perspectiva del *deber ser*, como proyecto, el currículum ha sido identificado con los conceptos de currículum oficial, formal, o plan de estudios. Por otro lado, los procesos curriculares se analizan como *realidad escolar*, a través de conceptos tales como: práctica curricular, currículum vivido o realidad curricular. Un tercer foco de atención incluye al concepto de currículum oculto.

Cuando se analiza el currículum formal se pone atención en su congruencia interna, así como en su legitimidad racional, su lógica de medios y de fines, la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus finalidades y condiciones académico-administrativas para implementarlo, su operacionalización, así como la estructura académica, administrativa, legal y económica que lo sostiene.

Por su parte analizar el currículum real o vivido implica el estudio de la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula.

Quienes se interesan por el denominado currículum oculto buscan comprender las enseñanzas encubiertas, latentes, no explícitas brindadas por la escuela incluyendo sus componentes ideológicos, morales y políticos. (Casarini, 2013)

En este marco resulta particularmente relevante la investigación curricular cuyo foco de atención son los actores del proceso educativo: los docentes, los alumnos; los directivos, administradores y expertos del currículum.

Los estudios acerca de los docentes como actores sociales del currículo, se considera un campo de conocimiento en construcción, así se reporta en el estado del conocimiento respecto a la investigación curricular en México publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa para la década 2002-2012. En esta publicación se observa un abanico de temas con diferentes perspectivas conceptuales, entre éstos hay trabajos que refieren a como los profesores construyen el conocimiento, valoran el currículo, conforman su identidad profesional, así como las percepciones y representaciones sociales que tienen respecto de los modelos educativos, reformas curriculares, innovaciones educativas y de sus estrategias de enseñanza y evaluación. (Covarrubias y Casarini, 2013)

Estas investigaciones tienen como eje principal las vivencias y las prácticas educativas de los profesores en el marco de las propuestas curriculares existentes o partiendo de alguna propuesta de cambio, reforma o innovación curricular.

Según Covarrubias y Casarini (2013), en este campo en construcción se ha documentado situaciones donde es frecuente que las políticas de cambio impulsadas por las instituciones

educativas generen tensiones con los profesores, ya que las opiniones que éstos tienen sobre la enseñanza no corresponden necesariamente con las políticas de cambio generadas por los directivos. Dadas estas circunstancias, los profesores manifiestan su malestar de muy diversas maneras en la implementación de las actividades académicas. Por otro lado, es común identificar que las reformas impuestas no habilitan a los profesores en los cambios propuestos, lo que pone en el centro de la discusión la formación docente frecuentemente minimizada por los cuerpos directivos de las instituciones.

La ciudadanía práctica: el ciudadano pensado, el ciudadano pensador y el ciudadano actor

En este punto nos proponemos retomar el concepto de Rouquette (2002a), acerca del estudio de la ciudadanía como *ciudadanía práctica* y a partir de ahí, transitar al análisis de las complejidades y tensiones entre las propuestas curriculares formales y las vivencias y prácticas de los actores de la educación, centrando nuestra atención en los docentes a través de la noción de *docencia práctica*.

Es ampliamente conocido que en el campo de estudio de la democracia confluyen diversas disciplinas y perspectivas de análisis. Están presentes entre otras, la filosofía política, la sociología política y la psicología política. Un tema central de la discusión gira alrededor del ciudadano y de la ciudadanía, destacándose diversas problemáticas: los valores democráticos, la democracia como instrumento y la democracia vista como proceso. (Bibeny, 1999; Sartori, 2009)

Rouquette (2002) ha planteado en el ámbito de la psicología política y desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales, la importancia de estudiar a la ciudadanía, a partir de un modelo que articula diferentes momentos y que permite acercarnos de manera compleja a este fenómeno.

En su concepto de *ciudadanía práctica* podemos identificar tres momentos, ámbitos o esferas de acción: el ciudadano pensado, el ciudadano pensador y el ciudadano actor.

El ciudadano pensado es aquel que es definido de manera normativa como bueno o malo por el poder constituido o por el pensamiento experto. Explícitamente aparece promovido en las instituciones, el derecho, los reglamentos, los proyectos educativos formales, etcétera.

Por otro lado, el ciudadano pensador es el individuo o grupo que construye representaciones sociales o imágenes del Estado, la sociedad, la economía, la democracia, la familia, la justicia y los otros. Estas representaciones van a expresar y a generar diferencias entre los grupos, al tiempo que harán referencia a la memoria compartida. De estas representaciones se derivan particularmente los razonamientos, la toma de posición y las opiniones. A diferencia del ciudadano pensado, que es claramente tipificado, el ciudadano pensador presenta fuertes variaciones interindividuales.

Finalmente, cuando identificamos al ciudadano actor, vemos a los individuos o grupos que realizan conductas certificadas en el espacio público con relación a una participación colectiva. Ya sea que participe en manifestaciones, vote, milite, se asocie, firme desplegados, etc., por lo general sus conductas son muy ritualizadas.

Se conjugan por tanto las prescripciones normalizadas del actuar ciudadano o del buen ciudadano con elementos presentes en él, como son sus condiciones educativas y culturales, así como sus rasgos ideológicos en situaciones históricas particulares. De esta manera, se presenta un interjuego que se debate y se resuelve en el ejercicio práctico de la ciudadanía que el sujeto y sus grupos llevan a cabo, apareciendo cualidades y modalidades de participación o apatía (Nateras y Ramírez, 1999), actividad o pasividad, convergencia o divergencia (Crespi, 1993).

De la ciudadanía práctica a la docencia práctica

Retomando el concepto de *ciudadanía práctica* podemos pasar entonces al concepto de *docencia práctica* con tres esferas de acción interconectadas: el *docente pensado*, el *docente pensador* y el *docente actor*.

En el caso del *docente pensado* encontramos que aparece en principio en la teoría educativa, pero también en las políticas educativas y en los planes y programas de estudio. Es un campo complejo y heterogéneo que cambia a través del tiempo, que responde a múltiples condicionamientos históricos, sociales y políticos e ideológicos.

En la teoría de la educación encontramos diversos modelos y perspectivas pedagógicas (Flórez, 1999) con diferentes visiones de enseñanza-aprendizaje, idea de ser humano, etc., que por sí mismas expresan la complejidad de este fenómeno, al tiempo que asumen orientaciones valorativas múltiples. En diversos momentos han servido para argumentar políticas educativas que a su vez son retomadas en la elaboración de las propuestas curriculares. Esta relación no debe entenderse sin embargo como lineal, dado que las circunstancias institucionales particulares tienen un peso muy fuerte en las definiciones de las propuestas finales. En este momento del proceso están incluidas las claves ideológicas existentes en el campo, la historia de los centros educativos y el inter-juego de las diversas fuerzas académicas y políticas actuantes en la elaboración del currículum y su desarrollo posterior. Aquí se construye el proyecto curricular como *deber ser*. Incluye un amplio conjunto de elementos, de manera central el qué y el cómo del trabajo docente y los marcos de referencia que éste deberá de asumir para su práctica cotidiana.

Retomando el modelo de Rouquette, un segundo momento del análisis corresponde a la esfera o ámbito de acción del *docente pensador*. Tema central de esta esfera de acción son las representaciones sociales y la identidad profesional del docente. Incluye entre otros aspectos qué representación tiene de la escuela, de la institución, de los directivos, de los alumnos, de los cursos que imparte, del proceso enseñanza-aprendizaje y de los modelos pedagógicos existentes en su campo presentes y en su contexto institucional. Hablar de *docente pensador* implica

hablar también de la imagen tiene el docente de sí mismo en el ámbito de su competencia, su representación de su historia profesional, de sus intereses vocacionales, formación académica etc.

Por último, el *docente actor* como ámbito de acción. Aquí están presentes las prácticas que realizan los docentes en el espacio público, en la vida cotidiana, en este caso en el salón de clase, en los pasillos, patios, etc. Efectivamente que enseñan los docentes, cómo lo enseñan, cómo evalúan y que relación establecen con sus alumnos.

Como en el caso del modelo de ciudadanía práctica propuesto por Rouquette cada uno de los elementos de la triada que integran la *docencia práctica* son irreductibles uno al otro. Lo que se espera por un lado desde la teoría, las políticas educativas y los proyectos curriculares; las representaciones sociales e identidades que construyen los docentes, así como lo que realmente estos hacen en el espacio público tienen características propias que en las situaciones concretas interactúan de muy diversas maneras. Hay momentos en que se oponen o concuerdan, se disocian o fusionan. Pueden presentarse formas colaborativas pero también rupturas. Estos tres ámbitos difícilmente pueden coincidir en forma duradera, las demandas institucionales de innovación curricular, las cada vez más difíciles condiciones educativas y laborales, así como un contexto general de cambio incierto generan fuertes tensiones que se expresan en la *docencia práctica*.

En este sentido un caso paradigmático de tensión se ha vivido a raíz de la pandemia generada por el COVID-19.

Ante la necesidad de preservar la salud de las comunidades educativas, se asumió a nivel mundial la tarea de continuar y concluir a distancia las actividades docentes que estaban en marcha cuando inició esta pandemia. La planta docente de los diferentes niveles educativos, se enfrentó a circunstancias no conocidas, para su gran mayoría atípicas, pasando de una interacción maestro-alumno presencial a una interacción maestro-alumno virtual. Esta situación generó enormes retos, entre estos están los que corresponden a las necesidades pedagógicas y didácticas requeridas en esta nueva modalidad educativa. Aunado a lo anterior, se presentaron múltiples vulnerabilidades tanto de los docentes como de los alumnos. Los profesores enfrentaron de manera abrupta esta situación, siendo que la gran mayoría de estos solamente contaban con la formación y experiencia de las clases presenciales. Para el caso de los alumnos las vulnerabilidades se manifestaron también con no contar con espacios de trabajo en sus hogares para realizar esta actividad de manera adecuada, carencia de dispositivos electrónicos, limitada o nula conexión de internet, etc. (Ordorika, 2020)

Es claro que este conjunto de problemáticas impactó y sigue impactando las vivencias de los docentes, de manera sustancial las representaciones sociales que tienen del proceso enseñanza-aprendizaje y de sí mismos, se tensionó su relación con los alumnos, así como con los encargados de administrar el currículum formal; todo esto definió gran parte de lo que finalmente paso en el aula, en este caso virtual y sigue pasando en regreso presencial en los salones de clase.

Conclusiones

Este breve recorrido por la situación generada por el COVID-19 es solo una muestra de las posibilidades analíticas que nos puede ofrecer la noción de *docencia práctica*. Desde nuestra perspectiva, permite articular y aportar nuevos elementos para el estudio del currículum, vinculando sus diferentes dimensiones, poniendo en el centro de nuestra atención a los actores de la educación.

Por otro lado, cabe recordar que la formulación de *ciudadanía práctica* de Reuquette y nuestra propuesta de *docencia práctica* nacen en el marco de la perspectiva de las representaciones sociales de Moscovici (1961-1979); a partir de ahí, consideramos que es viable plantear que el modelo de las representaciones sociales puede aportar un conjunto de elementos para el estudio de la *docencia práctica*, al tiempo que el marco de la *docencia práctica* amplía el potencial de las diversas herramientas conceptuales que le dan cuerpo a la teoría de las representaciones, enriqueciéndose mutuamente, complejizando la teoría y permitiendo el estudio de objetos reales y diferenciados (Lagache, 1996), en este caso en el campo educativo. El gran reto es identificar los conceptos desarrollados en la teoría que permitan de la mejor manera posible dar respuesta a los problemas presentes en la problemática estudiada. De manera inicial resulta importante retomar las dimensiones y procesos formulados en el “Psicoanálisis su imagen y su público”: información, campo de representación y actitudes en el primer caso, y objetivación y anclaje en el segundo. (Moscovici, 1961-1979)

Lo señalado hasta este momento es una primera aproximación a la noción de *docencia práctica* en el que intentamos esbozar lo que consideramos son algunas de sus posibilidades analíticas e interpretativas, es claro que habrá que seguir desarrollando el concepto y sobre todo retomarlo de manera sistemática como herramienta de trabajo para el estudio de la realidad educativa. Esto es tan solo un inicio.

Referencias

- Bibeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Calvo, G. (2006). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En: Emilio Tenti Fanfani (2010) (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Casarini, R., M. (2016). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Covarrubias, P., P. y Casarini, R. M. (2013). Los actores del currículum en México: un campo de conocimiento en constitución. En: Ángel Díaz-Barriga (Coord. gral). *La investigación curricular en México. 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.

- Crespi, F. (1997). *Acontecimiento y estructura: por una teoría del cambio social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Flores Ochoa, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: McGraw Hill
- Hobsbawn, E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondori.
- Lagache, D. (1961-1979). Prefacio. En: Serge Moscovici. *El psicoanálisis su imagen y su público*. Aires: Editorial Huemul, S. A,
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía* (Spanish Edition). Barcelona (España) Primera edición en libro electrónico (epub):Edición de Kindle. Grupo Planeta.
- Moscovici, S. (1961-1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul, S. A,
- Nateras, J, & Ramírez, J. (1999). Los valores de la democracia en niños mexicanos. En: Graciela Mota Botello (coord.). *Psicología Política del nuevo siglo: una ventana a la Ciudadanía*. México: SOMEPSO/SEP.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y Pandemia y educación superior. *Revista de Educación Superior*, 49, 1-8
- Rouquette, Michel-Louis (2002). Prólogo. En Fátima Flores Palacios (Coord.). *Senderos del pensamiento social*. México: Facultad de Psicología-UNAM/Ediciones Coyoacán.
- Sartoni, G. (2009). *La democracia en 30 lecciones*. México: Taurus.