



RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE: UN CALEIDOSCOPIO DE MIRADAS

Dra. Clarisa Capriles Lemus

Coordinadora
Universidad La Salle Cd. de México
clarisa.capriles@lasalle.mx

Estridencias y afonías en la formación de los docentes en Educación Básica

Dr. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 171 Morelos
gusen68@hotmail.com

Algunos hallazgos en el campo de las políticas de formación en los Estados del Conocimiento 2011-2022:

Una narrativa desde la experiencia en el proceso de su elaboración

Dr. Luis Manuel Juncos Quiané

Universidad Pedagógica Nacional
Universidad La Salle Cd. de México
juncos.luis@yahoo.com.mx

Inclusión que genera exclusión doblemente contingente.

Las y los académicos frente al reconocimiento de las diversidades estudiantiles

Dr. Leonardo Jiménez Loza

Universidad La Salle Cd. de México
leonardo.jiménez@lasalle.mx

Área temática: 8. Procesos de Formación

Línea temática: 3. Políticas y programas de formación



Resumen general del simposio

Durante las últimas dos décadas, es posible apreciar, desde las Memorias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del COMIE, la constante preocupación por abordar los procesos de formación, particularmente referidos a los docentes, este es el tema que aquí nos reúne. La mirada pedagógico-didáctica, no es la única y fundamental preocupación

dentro del campo de la formación docente; los cambios vertiginosos de nuestra época actual en los diferentes órdenes de la vida académica, hacen imprescindible el abordaje de otros aspectos como lo relacionado con la política, la investigación en el campo de la formación y la incorporación de los nuevos discursos normativos hacia el reconocimiento de la inclusión y la diversidad.

La intención que nos convoca a este simposio, es presentar, a manera de caleidoscopio, algunas miradas para incitar a la reflexión en un sentido diverso, pero a la vez, articulador de posibilidades para enfrentar los retos de la formación docente; el punto central, lo constituye el análisis del tema que presentamos y, desde luego, la propuesta de diferentes hitos para mirar los retos como posibles luces a seguir en el camino.

Los trabajos que se integran en este simposio, presentan miradas variadas que se articulan desde la política como eje transversal de la reflexión, tejiendo lenguajes y experiencias, desde la particular formación profesional de los ponentes, resaltando su dominio sobre los sentidos de la política en la Educación Básica, la experiencia desde un ejercicio de investigación para conformar el estado del conocimiento de esta última década sobre la formación docente, así como el análisis de los discursos normativos y sus exigencias para la docencia desde el reconocimiento de la inclusión y la diversidad.

Palabras clave: política, formación, reflexión, inclusión, diversidad.

Semblanza de los participantes en el simposio

Coordinadora: Clarisa Capriles Lemus

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz, Maestra en Pedagogía por la FFyL de la UNAM, Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y Jefe de Desarrollo e Innovación Educativa en la Coordinación de Formación Docente de la Universidad La Salle Cd. de México. Ha escrito varios artículos para la Revista Electrónica Ide@s concyteg, tres capítulos de libros y participado en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa COMIE desde hace dos décadas. Líneas de investigación: Formación docente, Análisis del discurso pedagógico y Formación de identidades.

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesor e Investigador de la UPN-Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1). Profesor con Perfil

PRODEP. Integrante del cuerpo Académico: “Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos”, UPN-CA-130. Miembro Fundador de la Red de Investigadores en Adolescencia y Juventud (RIAJ); Coordinador y fundador del seminario “Psique, Educación y Sociedad” (UPN-Mor y CITPSI-UAEM) e integrante de la SOMEHIDE. Línea de investigación: “Narrativas, políticas y procesos sobre la diversidad en educación”.

Luis Manuel Juncos Quiané

Doctor en Estudios Organizacionales por el Departamento de Economía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Profesor con Perfil PRODEP, miembro de número de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales. Fue Coordinador Académico de los programas de licenciatura en Economía y licenciatura en Comercio Internacional en la Universidad del Valle de México. Actualmente es Profesor-Investigador en el Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (Área de Gestión y Políticas Públicas) y Profesor de asignatura en la Facultad de Derecho de la Universidad La Salle, Campus Condesa, Ciudad de México.

Leonardo Jiménez Loza

Licenciado en Comunicación por la Universidad de León, Guanajuato; Licenciado en Estadística y Sistemas de Información, por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); Especialidad en Métodos Estadísticos Aplicados, por Centro CONACYT de Investigación en Matemáticas (CIMAT); Maestro en Investigación Educativa, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); y Doctor en Ciencias Sociales y Sistemas Complejos por la Universidad Iberoamericana (UIA). Actualmente se desempeña como Profesor-Investigador de tiempo completo en la Universidad La Salle, Ciudad de México.

ESTRIDENCIAS Y AFONÍAS EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

“...existe para los que entre nosotros tienen el pesado privilegio de poder hablar, una ética y una política provisionales: develar, criticar, denunciar el estado de cosas existente. Y para todos: intentar conducir y actuar de manera ejemplar en donde uno se encuentre. Somos responsables de lo que depende de nosotros”

Cornelius Castoriadis

Introducción

La formación de los docentes de educación primaria y secundaria desde mediados del siglo pasado en las políticas del estado mexicano ha sido una preocupación constante. La formación inicial de los docentes de educación primaria estuvo a cargo de las Normales como del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM); en su momento la Normal más grande del mundo, a finales de los setenta con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Arnaut, 2013). En el caso de la actualización de las y los maestros de Secundaria, se realizó a través de las Escuelas Normales Superiores y los Centros de Actualización del Magisterio (Arnaut, 2013). La idea central del gobierno mexicano fue generar un trabajador encargado de formar al nuevo mexicano a través tanto de la racionalidad científica como comprometido con la laicidad educativa (Arredondo y González Villareal, R. y 2010Dubet, 2010).

El Estado mexicano desarrolló una estrategia de formación inicial de los docentes centrada en las Normales reforzando su dependencia al Estado como trabajador; y cuyo papel fue la enseñanza de contenidos escolares enraizados en una visión urbana en detrimento de lo rural (Rockwell y Garay, 2013). El docente como trabajador estableció los rasgos de la civilidad y el progreso en los estudiantes al clasificarlos como buenos o malos; al ser el modelo de formación social e inculcar patrones de comportamiento individual a través de sus lecciones sazonadas del orden moral imperante (Enríquez, 2020 y 2021).

La escuela mexicana sentó los principios de la ciudadanía nacional a mediados del siglo XX. El docente de educación básica enseñó lecciones sobre las diferencias, las distinciones y las normalizaciones escolares; tiempo después a finales del siglo; ocupó el papel de coordinador y promotor de aprendizajes y competencias a fin de engarzar la escuela con la empresa. La escuela vinculada con la racionalidad empresarial marcó su calidad mediada en los aprendizajes alcanzados por cada niño y niña a través del resultado de un examen objetivo (Enríquez, 2017).

En el siglo XXI, la formación de maestras y maestros de educación básica configuró al docente como el responsable de los aprendizajes en los estudiantes. El centro de la enseñanza partió

del dominio de la información considerada prioritaria en la propuesta curricular oficial (González, Rivera y Guerra, 2018 y Moreno, 2013). La docencia oficial pugnada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) condensó la modernidad-ciudadana en la infancia, adolescencia y juventud mexicana a través de la enseñanza del docente y su reinterpretación de las ideas políticas, culturales, sociales y científicas contenidas tanto en planes y programas de estudio como en libros de texto. El dominio del mundo social de las infancias mexicanas fue un campo dinámico para el docente y su tarea se centró en los contenidos escolares oficiales (Civera, 2008).

El escenario histórico anterior permite comprender la manera en que las políticas de formación del docente de educación básica; han estado ligadas con las reformas educativas diseñadas por el gobierno mexicano, orquestadas de manera central por la SEP. Las últimas tres Reformas de 2011, 2017 y 2022 dan cuenta del modo en que el docente y su labor han sido objeto de estudio, intervención y mandato. La formación de los docentes de educación básica parte de fines, intenciones y propósitos sociales que marcan palpablemente su gozne con la política además de las implicaciones con el conocimiento, las personas; el vínculo con los estudiantes y sus bases de realización en las instituciones educativas en la educación básica.

El reconocer la historia, los fines, las implicaciones, vínculos y bases institucionales lleva al análisis de tres aspectos centrales en este trabajo: 1) Formación y educación: compromiso político-social, 2) Formación docente: políticas educativas del gobierno mexicano (2011 y 2017) y 3) La formación: espacio de reflexión política en el marco de NEM.

Formación y educación: compromiso político-social

La formación docente es un concepto semánticamente cargado en educación; en el caso de la educación básica condensa diversos sentidos. La formación pasa de ser una palabra que emite significaciones múltiples que van desde el desarrollo de habilidades, el promover capacidades hasta la conformación de formas de ser, pensar y actuar en los estudiantes con el apoyo del docente. La formación es cruzada por maneras de actuar, pensar y ser. Al formar el docente toca la experiencia de los estudiantes que los invita a tentar, sugerir y proponer tiempos y espacios distintos. La formación abre lugares, supone escenarios y convoca a cada uno de las y los estudiantes a interactuar con el conocimiento y las experiencias con otras personas en una institución compleja y específica.

La formación se cohesiona con el papel asignada a la educación en la sociedad; desde la responsabilidad en la vida común con los otros; hasta el desarrollo de ciudadanos comprometidos con su entorno. La formación de los estudiantes parte del reconocimiento de conocimientos esenciales a fin de participar e interactuar en el espacio donde se va a habitar y vivir. Formar a los estudiantes propicia introducirlos sobre el conjunto de capacidades, habilidades y destrezas necesarias al interactuar con los otros buscando constantemente condiciones de igualdad, equidad, en un terreno cargado de diversidad. La formación a punta a educar desde

los conocimientos esenciales que configuran un ser humano, y sus múltiples implicaciones al intervenir en un mundo dado en constante devenir.

Hannah Arendt, lo expresó de la siguiente manera: “La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarle a merced de sus propios recursos, para no arrebatárles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararlos con antelación para la tarea de renovar un mundo común” (1977, p. 208). La formación asume la responsabilidad de explicar los conocimientos a aprender, apropiarse de éstos; al mismo tiempo, renovar estos conocimientos en una suerte de creación e imaginación continua sobre los saberes disponibles a fin de generar los propios.

La formación escolar apoyada en la educación articula el espacio de convivencia social y cultural en que niñas, niños y jóvenes aprenden sobre el mundo y sus papeles en este escenario. El concurso de los docentes, compañeras, compañeros encarnan este ambiente complejo de convivencia. Los infantes, adolescentes y jóvenes crean lazos, vínculos y relaciones que permiten entender la cultura y hacer de ésta una forma de integrarse, adaptarse, comprenderse y reinterpretarse. La formación indica los modos de acercamiento al saber social y las condiciones que permiten o no, su apropiación en las y los estudiantes. La formación despierta el deseo, la pasión por aprender y el conocer los saberes del mundo y la sociedad.

La formación emplaza al acercamiento con la cultura siguiendo a Bruner: “La educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar “teorías del aprendizaje” al aula ni de usar resultados de “pruebas de rendimiento” centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar la cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” (Bruner, 1977, p. 62). Transmitir el saber a infantes y jóvenes a fin de propiciar la imaginación social creadora que haga posible convertir a cada niña, niño, joven o jovencita en el propio autor de su aprendizaje y conocimiento. Formar para despertar el amor por el aprendizaje, el placer de pensar por sí mismo y con los otros (Castoriadis, 2002).

La formación es una apropiación de saberes sobre lo que enseña el docente y del aprendizaje de los estudiantes en un proceso social y dialógico en que se producen, negocian y dan sentidos sobre los saberes colocados por la cultura escolar (Espinosa, 2014). La formación coloca la cultura en el espacio escolar donde las y los estudiantes la hacen propia e inventando sus sentidos: “al usarla, rehacerla y circularla” como parte de sus saberes. La apropiación de conocimientos en la formación de los docentes se abre en un espacio social acotado: la institución escolar. La escuela se expresa en prácticas en las cuales hay una red de voces e interacciones que la dotan de sentido (Fierro y Fortoul, 2017).

La formación de los docentes de educación básica supone la implicación y elucidación de las prácticas del docente al enseñar y la apropiación de los alumnos de los conocimientos a

aprender. La formación es una tarea de elucidación: "...el trabajo por el cual los hombres[mujeres] intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan" (Castoriadis, 2007, p.9). El punto central es comprender hasta qué punto se piensa lo que se hace, se sabe lo que se piensa y se es capaz de aprender libremente, apasionarse, amar el conocimiento y en este proceso ser autónomo en los siguientes apartados se reflexiona sobre este ejercicio.

Formación docente: políticas educativas del gobierno mexicano (2011 y 2017)

Las Reformas de 2011 y 2017 dan continuidad a las políticas del gobierno sobre el papel del docente y su formación centrada primero en los aprendizajes logrados en los estudiantes; después, en la enseñanza de competencias medidas a través de evaluaciones objetivas. Las reformas estuvieron acordes con las indicaciones señaladas por los intereses del capital, desde la visión del mercado, al establecer la calidad como la gramática de lo escolar. Las reglas y las normas escolares de calidad precisaron la evaluación a través de exámenes sobre el trabajo del docente, y los aprendizajes logrados por los estudiantes. La calidad entrañó en el Programa de 2011:

Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio. Para lograrlo, es indispensable fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación cada vez de mayor calidad. (SEP, 2011, p. 10)

La empresa educativa y la escuela formaron parte de: "...un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida..." (SEP, 2011, p. 16). La calidad trastocó su adjetivación a fin de convertirse en el sujeto principal de las tareas escolares del docente y los estudiantes. La formación quedó arrinconada en capacitación y actualización para aprobar un examen con ítems y reactivos fuera de la experiencia significativa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La formación para conocer, su deseo y pasión desaparecieron del escenario. El cuestionamiento sobre la institución, la enseñanza y el aprendizaje cedieron frente a los estímulos económicos de carrera magisterial y los resultados de exámenes.

La calidad de la educación se desarrolló a partir de 12 principios: 1) Centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, 2) Planificar para potenciar el aprendizaje, 3) Generar ambientes de aprendizaje, 4) Trabajar en colaboración, 5) Poner énfasis en el desarrollo de competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados, 6) Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, 7) Evaluar para aprender, 8) Favorecer la inclusión, 9) Incorporar temas de relevancia social, 10) Renovar el pacto entre estudiantes, el docente, la familia y la escuela, 11) Reorientar

el liderazgo y 12) La tutoría y asesoría académica de la escuela (SEP, 2011). Los principios se vincularon con cinco competencias: aprendizaje permanente, manejo de información, manejo de situaciones, convivencia y vida en sociedad.

La Reforma de 2017 enfatizó los aprendizajes clave, reforzó políticas de calidad que poco tocaron el corazón, la cabeza, el cuerpo de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela pública. La formación, el desarrollo de las y los alumnos, su autonomía “curricular” aparecieron, pero, delimitados de la siguiente manera:

...el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Para ello, se organizaron en tres componentes: el primero se enfoca en la formación académica; el segundo se orienta al desarrollo personal y social de los alumnos y pone especial énfasis en sus habilidades socioemocionales; el tercer componente otorga a las escuelas un margen inédito de Autonomía curricular, con base en el cual podrán complementar el currículo —adicionales a los de los dos componentes anteriores— a las necesidades, los intereses y los contextos específicos de sus estudiantes. (SEP, 2017, p. 11)

Los aspectos que permitirían fortalecer las escuelas públicas desde las indicaciones de la SEP fueron: 1) La cultura del aprendizaje, 2) Optimizar el tiempo escolar, 3) Fortalecer el liderazgo del director, 4) Reforzar las supervisiones y los servicios de asistencia y acompañamiento técnico (mejorar la operación de la supervisión, mejorar las capacidades técnicas de supervisores y ATP e instalación del SATE), 5) Fortalecer y dar mayor autonomía a los Consejos Técnicos Escolares, 6) Fortalecer los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (CEPSE), 7) Alianzas provechosas para la escuela, 8) Dotar de mayores recursos a directores y supervisores de escuela y 9) Poner en marcha la escuela de verano (SEP, 2017). El docente centró su trabajo en cinco dimensiones: 1) Aprendizaje de las y los alumnos, 2) Evaluación e intervención didáctica pertinente, 3) Profesional que mejora continuamente, 4) Responsabilidad legal y ética de su profesión y 5) Función eficaz de la escuela.

La evaluación se convirtió no sólo en un modo de valorar cuantitativamente el aprendizaje de los estudiantes, sino en el establecimiento de nuevas subjetividades en los docentes y directivos al cambiar la formación por acumulación, obediencia y dominio de datos. El docente como trabajador estuvo sujeto a su desempeño, condicionado por los apoyos y recursos gestionados individualmente. La evaluación restringida a un instrumento la convirtió en asunto técnico, descontextualizado, individual y útil.

La formación se transforma en mero apoyo, dominio de información; sin arraigo con el deseo, la pasión y el amor por el conocimiento. La evaluación se transmutó en fiscalización del trabajo ajena a las diferencias, los problemas de fondo y base de la capacitación. La formación aislada se desarticuló de sus múltiples relaciones y de la realidad cotidiana en que se aprende y enseña en la escuela. Formar para obtener una evaluación idónea y aprender a fin de lograr la calificación de calidad.

La formación: espacio de reflexión política en el marco de la NEM

La Nueva Escuela Mexicana expresó en el Plan y Programas de estudio de 2022, lo siguiente: “La docencia es una profesión de saberes, conocimientos y experiencias altamente complejas, combinada con dosis de repetición institucional y la exigencia permanente de adecuar la enseñanza a las condiciones en las que aprenden las y los estudiantes, lo que coloca a la enseñanza como el problema principal de la formación docente en el curso de su desempeño profesional” (SEP, 2022, p. 11). La enseñanza vista como sostén de las tareas escolares y su importancia coinciden con las reformas anteriores de 2011 y 2017. La docencia, en las tres reformas, es la raíz de las políticas de formación. En esta última reforma de 2022, la formación, busca cuestionar sus prácticas al pensarla, hacerla e implicarse al conocer. Las políticas de formación educativa en este tenor buscan consolidar un trabajo de mayor duración distinto a la capacitación y a la actualización.

La NEM establece la autonomía profesional como la base del ejercicio del docente al planear, trabajar, enseñar los conocimientos, generar el diálogo con el grupo, el reconocimiento de la diversidad escolar, integrar el contexto y respetar el derecho a la educación; en este sentido, señaló el Plan y Programa de estudios de 2022:

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía profesional del magisterio para decidir, con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes, y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docentes, y su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes que acuden a estudiar a su escuela. (SEP, 2022, p. 27)

Los elementos centrales de la política curricular de la NEM son tres: 1) El derecho humano a la educación, 2) La revaloración de los docentes (sujetos y contexto) y 3) Las finalidades de la propuesta (tradiciones, saberes, relaciones y procesos comunitarios). La fundamentación parte de la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje como experiencia formativa y la evaluación de los aprendizajes. Vinculado con los elementos centrales y la fundamentación; hay siete ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de la cultura a través de la lectura y escritura, artes y experiencias estéticas (SEP, 2022).

La NEM requiere propiciar la autonomía en la formación de los docentes, siguiendo a Castoriadis, un proyecto democrático gestado en la doble dirección de la imaginación radical del individuo y la imaginación social del colectivo anónimo que favorezcan un trabajo democrático. La autonomía en la formación es una actividad colectiva, reflexiva, lucida y deliberante sobre lo que se dice, hace y piensa. La formación como actividad colectiva busca favorecer, recibir y realizar una propuesta útil que al ser ejecutada en la práctica propicien la reflexión social sobre

la institución a través de la participación ágil de estudiantes, docentes y directivos; tal situación requiere un esfuerzo importante a fin de cambiar inercias existentes (Enríquez, 2019).

La autonomía en la formación instituye nuevas significaciones y cuestiona las significaciones instituidas al comprender la auto-institución: ¿qué puedo hacer?, ¿qué debo hacer? , y ¿qué es lícito hacer? La autonomía en la formación es imaginación, creación y alteridad. Los tres aspectos dirigidos al mundo propio (subjetividad) como a las instituciones (realidad social), tanto desde las acciones normadas por todos (el colectivo anónimo); como por cada uno (en la propia subjetividad). La reflexión dirigida a la enseñanza y aprendizaje tratando de realizar el proyecto personal y social democrático de auto-conocer, imaginar y crear (Enríquez, 2019).

La formación es autonomía en la reflexión lúcida y la interrogación como puntales de un cuestionamiento constante. El discutir, dialogar y disentir sobre la propia institución, sus condiciones y leyes tratando de generar los cambios necesarios. El dar y darse las propias leyes, normas democráticas, con libertad y responsabilidad son parte de la formación. Tomar conciencia de la responsabilidad de incluir propuestas distintas; transformar las acciones heterónomas, por otras autónomas. El colocar los planteamientos de libertad, democracia y cambio como consignas básicas del trabajo docente y del aprendizaje con los estudiantes; sobre estas bases se asienta la formación en una espiral continua e inacabable (Enríquez, 2019).

Conclusiones

La formación de los docentes de educación básica es una labor colectiva cuyo ejercicio exige comprender las múltiples dificultades que generan las acciones tomadas al enseñar y aprender en una institución particular. La formación se dirige a la capacidad de los docentes por escuchar y asumir el poder delegado por los otros a través de las leyes elaboradas. La formación es autonomía, compromiso y resolución dinámica ante interrogaciones persistentes. La formación es creación, recreación, de todos, de cada uno al partir de lo deseable, pero, cambia desde lo que la limita, al desconocer a los otros y sus vínculos como elementos inexcusables de su elucidación. Las instituciones educativas están marcadas por la imposición y el cierre del poder dominante que fetichiza, al mismo tiempo, genera porosidades. La formación apuesta por la imaginación creadora, el amor al conocimiento y su autoaprendizaje. El proyecto de formación es la creación de autonomía, en el vínculo con la otredad recolocando rostros, cuerpos, ideas, sentimientos y valores silenciados e ignorados. La formación debe abrir la escucha a fin de dialogar, implicarse y apropiarse críticamente de los conocimientos existentes. La realidad inquieriere sobre las instituciones al mostrar lo acotado o no de su representación sobre la formación. La institución escolar expresa la búsqueda de otras maneras de actuar y vincularse al formarse. La formación es cobijo, afinidad y exploración al permitir el conocimiento de las y los estudiantes como el centro de procesos democráticos, autónomos e imaginarios.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, A. y González Villareal, R. (2010). La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993. *Inventio*, 8(16),49-56.
- Arnaut, A. (2013). “Los maestros de educación básica en México: Trabajadores profesionales de la educación” en *Notas para el Seminario organizado por el CIDE, BID y Senado, 13 de junio de 2013*. Recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Arendt, H.(1997). V. La crisis de la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). España:Ediciones península.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Argentina: Aprendizaje-Visor.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalista rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense.
- Dubet, F. (2010). “Crisis de la transición y declive de la institución”. *Política y sociedad*, 47 (2), 15-25.
- Castoriadis, C. (2007). Prefacio. En C. Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad* (pp. 7-10). México: FCE.
- Castoriadis, C. (2002). Psique y educación. En C. Castoriadis, *Figuras de lo pensable. (Las encrucijadas del laberinto VI)* (pp. 197-220). México: FCE.
- Enríquez Gutiérrez, G. (2021). Corporalidad y ciudadanía en México: Don Justo de José Gómez Robleda (1940-1950). *Revista Cultura, Educación y Sociedad*. 12 (2), 131-146. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3207/3678>
- Enríquez Gutiérrez, G.A. y Morales Hernández, M. U. (2020). Corporalidad, civilidad y ciudadanía en México: Don Justo de José Gómez Robleda (1940-1950). *Revista Ludus Vitalis*. 28 (54), 21-39. Recuperado de <http://www.ludus-vitalis.org/ojs/index.php/ludus/issue/view/51>
- Enríquez Gutiérrez, G. (2019). La formación en educación superior: realidad, vértices y proyecto democrático. En *Revista Alter Enfoques Críticos*, X (19), 55-67. Recuperado de www.alterenfoques.com/
- Enríquez Gutiérrez, G. A. (2017). Tensiones sobre la evaluación de calidad en la educación básica: supuestos sobre sus implicaciones sociales. *Saber en la complejidad. Revista de Educación y Cultura*. (2), 2-15. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/336370296_Tensiones_sobre_la_evaluacion_de_calidad_en_la_educacion_basica_supuestos_sobre_sus_implicaciones_sociales
- Espinosa, E. (2014). La apropiación: una perspectiva sociocultural. En E. Espinosa, *Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación de nuevas propuestas* (pp. 19-29). México: UPN.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: SM.

González Villareal, R., Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2018). *Luchas por la reforma en México. Notas de campos*. Argentina: CLACSO.

Moreno Moreno, P. (2013), "Política educativa y reformas curriculares en la formación docente nacional: una crítica a los modelos estandarizados por competencias y alternativas docentes innovadoras". En P. Moreno, *Estudios sobre reforma educativa: visiones en contrapuntos* (235-265). México: UPN.

Rockwell, E. y Garay Molina, C. (2013). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1, (1), 1-24.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudios de educación básica*. México: SEP.

SEP (2022). *Plan de estudios de educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Méxi

ALGUNOS HALLAZGOS EN EL CAMPO DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO 2011-2022: UNA NARRATIVA DESDE LA EXPERIENCIA EN EL PROCESO DE SU ELABORACIÓN

Luis Manuel Juncos Quiané

Introducción

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha emprendido, desde la década de los 90s del siglo pasado, la publicación de una obra monumental que se ha denominado Los Estados del Conocimiento (EDC), este ejercicio es único en su género y representa un trabajo colectivo sumamente relevante en el campo de estudio de la educación y el quehacer investigativo; en México y en América Latina no se tiene referencia de un gremio de investigadores que realicen una labor similar, la cual incluye la búsqueda, recopilación, análisis y balance de los trabajos de investigación ejecutados a lo largo de una década para, posteriormente, publicar los hallazgos realizados.

El primer grupo de textos que se publicó consigna la investigación educativa realizada entre 1982 y 1992, la colección se tituló La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa (1993), se publicó en nueve tomos para el mismo número de áreas temáticas, el tema de estudio Políticas de Formación se incluye en el área temática de Sujetos de la educación y formación docente (Ducoing y Landesman, 1993), los títulos de cada uno de los tomos están disponibles en la página del COMIE aunque su edición física se ha agotado y, por ello, ya no aparecen como disponibles, ni siquiera en formato digital.

Respecto de la segunda edición de los Estados del Conocimientos el grupo de textos que consignó la investigación realizada en los años noventa, entre 1992 y 2002, se denominó La Investigación Educativa en México 1992-2002, conformada por 12 tomos, por la cantidad de información a reportar algunos de éstos se dividieron en varios volúmenes, tal es el caso del tomo titulado Sujetos, actores y procesos de formación, el cual se integra por 2 volúmenes, al interior del segundo volumen se atendió el tema que nos ocupa bajo la denominación de Formación Docente y Política Educativa (Cruz y Ducoing, 2003), en donde el énfasis era la docencia y, a partir de ello, la formación y la política asociada, cabe señalar que la mayoría de los tomos, excepto dos, se pueden localizar en formato digital en la página del COMIE.

El tercer ejercicio de los EDC, publicado en 2012, incluye 16 tomos que dan cuenta del mismo número de áreas temáticas, de igual manera algunos tomos están divididos en más de un volumen, el título de la colección fue Estados del Conocimiento 2002-2011; para esta ocasión en el volumen II del área temática Procesos de Formación se encuentra lo que se denominó el campo formación y política (Cruz y Maya, 2012), es destacable que para esta ocasión se enfatiza

la noción de formación y, a partir de ella, la configuración de la política y ya no con tanto énfasis en la docencia, estos tomos se encuentran en formato digital en la plataforma del COMIE.

Esta contribución presenta algunos rasgos y reflexiones sobre la experiencia vivida durante la elaboración del capítulo 11, Políticas de formación (Cruz, Inclán, Juárez y Juncos, 2023) del tomo correspondiente al área temática Procesos de Formación, dedicado a la década del 2012 al 2021, el cual, a la fecha de la elaboración de este documento, aún se encuentra en proceso editorial y se espera esté disponible para el mes de diciembre del 2023, cuando el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) esté ocurriendo, en la Ciudad de Villahermosa, Tabasco.

Desarrollo de los EDC

El simposio para el que fue elaborada esta contribución plantea identificar los retos que existen en los procesos y políticas de formación docente ante el confuso, complicado e incierto entorno y escenario político que se está viviendo en México, para ello esta sección se divide en tres partes: la primera relata a grandes rasgos la conformación del equipo de colaboradores y el proceso de trabajo que se realizó para la elaboración del capítulo que será incluido bajo el título de Políticas de Formación, en segundo lugar, se abordan algunas discusiones clave que guiaron la redacción del escrito y algunas reflexiones que se derivaron de ese proceso para, finalmente, establecer algunas problemáticas y retos que se visualizan a partir del ejercicio de investigación realizado para la redacción de esta sección de los Estados del Conocimiento.

La conformación del equipo de trabajo

La realización de una obra como la que aquí hemos descrito, los EDC, implica una amplia y compleja organización que requiere de varios años previos para que ésta pueda ver la luz y cumpla cabalmente con las características requeridas, es por ello que previo a la realización del décimo quinto Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el COMIE en el Puerto de Acapulco, Guerrero, en el año 2019, se realizaron algunas conversaciones entre posibles participantes y coordinadores de los equipos que debían conformarse, ello con la intención de definir quiénes serían los encargados de elaborar cada una de las secciones y campos que conforman las 16 áreas temáticas correspondientes.

El área temática *Procesos de formación* quedó asignada a Patricia Ducoing y Bertha Fortoul, fue esta última en el contexto de la Universidad La Salle, campus Ciudad de México, quién nos hizo la invitación, a la Dra. Clarisa Capriles y a un servidor, para participar en la elaboración del volumen respectivo informándonos que la reunión formal para tal fin se realizaría en el marco del 15° CNIE en Acapulco y así fue. La tarde-noche de unos de esos días, del 18 al 22 de noviembre del 2019, se realizó en uno de los salones del Centro de Convenciones de Acapulco una plenaria donde se asumió el compromiso de colaboración, todo de manera honoraria, es decir, sin pago alguno, para lograr el compromiso de tener cada volumen a finales del año 2022, es decir casi con tres años de anticipación.

En ese contexto se nos informó que la coordinación del campo estaría a cargo de Ofelia Cruz Pineda, colega profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 211, del Estado de Puebla y estaríamos en el equipo Catalina Inclán Espinosa, investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, Octavio Juárez Némer, con adscripción a la UPN, Unidad 152, Atizapán de Zaragoza, Estado de México, una colega profesora más que en el trayecto dejó de participar y quién escribe estas líneas. Los colegas referidos ya tenían experiencia en el trabajo que debía realizarse, condición que no compartía, sin embargo, una muy positiva actitud y buen trato contribuyó a que el equipo se integrara rápidamente y, de esa manera, pudiéramos acordar muy rápidamente

Cabe señalar que todas las labores y reuniones que el equipo realizó entre el 2020 y el 2022 fueron mediante la realización de videoconferencias en que ocupamos la plataforma *Zoom*, no hubo ninguna reunión presencial; en ese sentido es posible considerar que, de repetirse la misma situación con los demás equipos, está será la primera ocasión en que la elaboración de los EDC se haya hecho enteramente mediante dispositivos digitales, y es que también la búsqueda de trabajos de investigación, tesis de posgrados PNPC, artículos en revistas especializadas o libros, se hizo considerando que estuvieran en formato digital y en bases de datos digitales.

Discusiones clave para la elaboración del capítulo sobre Políticas de Formación

Como se ha referido en la sección anterior, el espacio de trabajo se volvió sumamente estimulante en el plano académico, en el equipo de trabajo se generaron las condiciones para abrir la discusión en torno a la manera en cómo se iban a conformar los procesos de trabajo, el diálogo, la abierta y continua interacción, así como el intercambio de documentos para ampliar los referentes teórico-conceptuales fueron solo algunas de las acciones que definitivamente enriquecieron el ejercicio de trabajo.

Primero se acordaron los distintos espacios para la indagación: bases de datos, instituciones, revistas y libros que podrían ser incluidos; debíamos cuidar que fueran resultado de trabajos formales de investigación, por ello tuvimos que determinar qué era considerado un trabajo de investigación y diferenciarlo de un artículo o aportación que, aun desarrollando un cierta reflexión, no era resultado de un ejercicio de investigación suficientemente estructurado; identificar el tipo de concepciones que existían en torno al tema de la formación y de la política, entre otros muchos otros aspectos a considerar; además, debimos acordar si asumíamos la posición de estructurar el escrito o reporte final considerando los diferentes niveles educativos: educación básica, media superior y superior considerando las políticas de formación asociadas a estos niveles o si tomábamos alguna otra ruta para organizar lo que, finalmente, tendríamos que reportar como resultado del ejercicio de investigación colectivamente elaborado.

El equipo se dio el tiempo para discutir el sentido y significado asignado a la noción de políticas, por ello se acordó identificar cómo se conceptualizan la política y la formación en los diferentes trabajos seleccionados, así como las interacciones que se perfilan entre estas temáticas, para después reconocer en este plano los avances o retrocesos de carácter teórico y metodológico

en la década en estudio, 2011-2022. Por otro lado, se optó por identificar la presencia del enfoque de las políticas públicas, específicamente, el *análisis del ciclo de políticas* que implica procesos tales como el diseño, instrumentación, consenso y evaluación de éstas, puesto que pudimos identificar que desde la década anterior el enfoque de políticas públicas ha sido un fuerte referente en la orientación de los trabajos elaborados por los especialistas en el campo.

El aspecto más relevante a considerar, por la naturaleza de este simposio, es la noción de *formación*, pudimos identificar que ya desde la aparición de la segunda edición de los EDC 1992-2002, Ducoing (2003) se encarga de problematizar la noción para distinguir los diversos sentidos en que se ocupa el término, para ello realiza una muy relevante revisión de los diversos significados que asume el término formación y, posteriormente, en la siguiente edición de los EDC Ducoing (2013) se vuelve a revisar la noción, pero ahora desde las diferentes perspectivas, horizontes filosóficos y miradas (disciplinares). Cabe señalar que una nueva relectura de ese trabajo nos llevó a revisar si los trabajos de investigación realizados asumen una discusión robusta y documentada sobre lo que significa *formación* o, en su defecto, se evade y elude tal cuestión, dando por entendida u obvia una noción que no se problematiza suficientemente y, por consecuencia, no es conceptualmente sólida.

Y es que el tema de la formación resulta extraordinariamente polémico, porque tal como lo reconoce Ducoing:

Hoy por hoy, prevalece en el país una visión hegemónica de la formación, a partir de la cual se pretende dar forma al otro, configurarlo, moldearlo, conformarlo a través de actuar de los agentes educativos que buscan, a final de cuentas, regular y controlar sus pensamientos y acciones a través de la imposición de modelos formativos de patrones y estándares. Todos ellos son normatividades, prescripciones preexistentes, de manera que el sujeto en formación se identifique con éstas y quede clausurado el verdadero trabajo del proceso formativo en el que frecuentemente se prescinde del reconocimiento de la singularidad de cada uno. (2013, p. 48)

A partir de lo anterior cabría preguntarse sobre cuáles son las pretensiones o intencionalidades presentes, pero no necesariamente diáfanos, cuando se delinean políticas y se emprenden acciones de formación dirigidas a los sujetos que van a desarrollar la trascendente labor de fungir como docentes en los diversos niveles o modalidades del Sistema Educativo Nacional, especialmente en el nivel de educación básica y obligatoria.

Es posible reconocer que esta concepción se contrapone o al menos se ubica muy lejos de las *nociones de formación clásicas*, específicamente, las generadas a partir de la tradición griega donde la formación es entendida como *paideia*, la cual considera que, como todo ser humano posee un cuerpo y un alma, la intencionalidad del proceso de formación (*paideia*) se centra en la intención de extraer o hacer que florezcan las cualidades que se encuentran en potencia en el alma; en este sentido, quien funge como educador deberá, a través de

un esfuerzo, con una acción dirigida y consciente, modelar lo que está en potencia y tratar que quienes enfrenten el complicado proceso de educación cumplan y no se desvíen de las finalidades de una ruta previamente orientada y marcada, es decir, se trata de un trabajo de conducción y modelado del alumno, a quien en este contexto le corresponde cumplir con ciertas finalidades previstas y desarrollar sus virtudes, esta circunstancia implica potenciar los rasgos de la individualidad humana y no la formación generalizada y estandarizante, que es una de las características más destacables de la noción hegemónica de formación.

Otra concepción clásica sobre el término formación es el que está asociado a la filosofía alemana, específicamente a la perspectiva hegeliana, que destaca la noción de *bildung*, en palabras de Ducoing:

La formación como *bildung*, alude al proceso de desarrollo particular de cada individuo, a la tarea por la cual cada uno despliega y cultiva sus capacidades y habilidades desde todos los puntos de vista, es decir, a hacer del hombre lo más humano posible con base en sus propias disposiciones, para hacer de él una persona culta. (2013)

Destaca de esta concepción la idea de la humanización, el uso de las propias disposiciones y recursos, así como el horizonte de conformar una persona culta, que no es la intención de la noción hegemónica de formación, ello implica desarrollar una conciencia de la relatividad de la existencia e identificar la diferencia que presenta el sujeto con relación a otras posibles formas de configurarse históricamente, tal como lo señala García de la S. (2006, p. 30), derivado de lo anterior, Ducoing, siguiendo a Gómez (2010), tanto la construcción plantea que:

[...] tanto la concepción de *bildung* como de la *paideia* representan el pensamiento educativo más valioso y generador de horizontes tecnológicos y axiológicos, por tanto, de fines, de valores, de expectativas y anhelos vinculados con el gran proyecto de la formación humanista: la humanización del hombre. (2013, p.53)

De esta manera llegamos a la aseveración de que las políticas de formación no deben ser entendidas como dispositivos únicamente pragmáticos y técnicos; así, por las implicaciones que se derivan de su peculiar significado adquieren una dimensión política de envergadura. Adicionalmente, se debe poner atención en la compleja red de dispositivos y acciones que se originan desde el momento en que se formulan hasta que se implementan, se interpelan y, entonces, son resignificados por parte de los actores encargados de su operación, sin olvidar que también los actores hacen política y cuando toman decisiones alrededor de la labor que realizan en el espacio escolar.

Problemáticas y retos que se visualizan en torno a las políticas de formación

Una vez que arrancó el proceso de trabajo se compilaron un importante número de materiales, todos ellos en formato digital, recuperados algunos partir de la revisión inicial de 10 bases de datos que después se amplió significativamente, esa numeraria se encuentra consignada en el documento que próximamente será publicado, se revisaron en suma en total 147 materiales.

Para su revisión, se determinó 2 ejes analíticos del campo, en torno a los que se identificaron los trabajos, estos fueron, en primer lugar, las investigaciones que buscaban comprender, describir y/o explicar la manera en que la agenda de políticas se diseña, instrumenta y se evalúan los programas de formación profesional en los diversos niveles y áreas de los procesos formativos y, en segundo lugar, los trabajos centrados en la producción de enfoques y herramientas para el estudio y análisis de las políticas de formación.

Adicionalmente el corpus de trabajos localizados fue valorado de acuerdo a 9 criterios: 1. tema u objeto de interés, 2. unidad o espacio de análisis, 3. referentes y elementos conceptuales y empíricos, 4. perspectiva teórico metodológicas asumidas o enfoque de investigación, 5. paradigma ontoepistémico, 6. tendencias de los temas abordados o tocados por la investigación, 7. tipo de producción generada, 8. problemas de investigación así como carencias o ausencias identificadas y 9. impacto y condiciones de producción; este esquema nos permitió tener un marco de referencia para identificar aquellos elementos que estaban presentes en cada uno de los trabajos ubicados y así dar cuenta de su carácter, sentido y cualidades específicas del trabajo de investigación bajo análisis.

Al revisar los trabajos clasificados en el primer eje pudimos agrupar las investigaciones en cuatro grandes categorías: la política de formación y reforma educativa, las políticas de formación e instituciones, las políticas de formación de los investigadores y las políticas de formación y los procesos de evaluación. Este criterio se debió a que los procesos de formación están asociados, en primer lugar, a las reformas emprendidas por los gobiernos en turno, éstas determinan la manera en que los actores deberán realizar ahora sus funciones o las nuevas que le sean asignadas y, por ello, se requiere desarrollar procesos formativos, de alto impacto y largo alcance, que adecuen el comportamiento de los actores a los nuevos requerimientos establecidos en las reformas implementadas.

Por otro lado, en el plano institucional también se tiende a reconfigurar las prácticas cotidianas y, con ello, los perfiles y cualidades de las personas que colaboran al interior de las instituciones, se ven obligadas a reorientar su formación de otra manera, por ejemplo en las Escuelas Normales; la redefinición de los procesos de evaluación es otra de las causas relevantes para ajustar las políticas de formación, esto es evidente cuando, por ejemplo, se cambian las reglas y criterios para ingresar al sistema educativo, lograr la promoción horizontal y vertical o, en su caso, enfrentar la evaluación establecida para permanecer en una función cuando se realizan procesos de evaluación con esa finalidad.

Finalmente respecto de las políticas de formación de investigadores, que se asemejan a la de otros grupos como los docentes o directivos, se identifica la adopción de discursos que se van difundiendo de manera amplia entre las distintas comunidades o gremios, tal es el caso de la calidad y la excelencia presente en la política educativa, en este caso algunas investigaciones observan los efectos que produce este discurso en la formación de los investigadores, los cuales deberán agregar identificar, comprender y asumir en sus prácticas elementos como la

eficiencia, la eficacia y la productividad, aspectos que van trastocando su comportamiento y modificando las prácticas que realizan en el desarrollo de su labor cotidiana, en la mayoría de los casos bajo la promoción de un enfoque empresarial, corporativo y estandarizante.

Respecto del segundo eje, que se refiere a los estudios centrados en la productividad de enfoques y herramientas para análisis de la política de formación, fue posible reconocer distintos trabajos que fueron divididos en las siguientes categorías: 1. la política, 2. las políticas, 3. lo político, y 4. la regulación; este ejercicio implicó una revisión teórica con mayor grado de profundidad para problematizar el campo de las políticas de formación, un aspecto relevante a destacar consiste en que en este eje se realizan aportaciones desde enfoques teóricos que no son solo descriptivos de la política y de los procesos de formación, sino que también hay propuestas o emplazamientos ontológicos y epistémicos para trabajar este campo de conocimiento, se aportan en este contexto la descripción de nuevos objetos de estudio, hallazgos empíricos y teóricos así como aportes de carácter metodológico, por lo que se contribuye a la generación y producción de conocimiento en esta área de formación.

A manera de conclusión: procesos de formación y su análisis desde la política

Una de las conclusiones que hemos podido derivar es que se ha avanzado de manera significativa en la formulación de marcos teórico conceptuales para comprender la formación y las prácticas formativas y que continúa siendo un espacio fértil el tema de las políticas de formación, se requiere de estudios que atiendan aspectos tales como la formación en la carrera docente, los procesos de evaluación así como las condiciones de trabajo e, incluso, el asunto de los salarios asociados a estas políticas.

En el estudio se destaca que las producciones elaboradas por académicos e investigadores advierten, para esta última década, que en el diseño de políticas sobre profesores se muestra al profesor como el principal, y a veces, el único responsable de la calidad de los sistemas de educación básica; esta premisa debe ser matizada a partir de producir un mejor conocimiento del funcionamiento del sistema educativo, la condición en que los docentes realizan su labor, la lucha emprendida por sus reivindicaciones políticas y las condiciones de trabajo, salariales y del espacio laboral, enfrentadas, entre otros múltiples aspectos.

En el contexto actual y ante la inminente aplicación de una nueva reforma curricular que dará pie a la Nueva Escuela Mexicana en el ámbito de la educación básica aparece como relevante, pero no suficiente, mantener la investigación sobre los sentidos que imprimen las reformas educativas en materia de formación, en este sentido, es de primer orden y necesidad discutir sobre ¿para qué formamos a los docentes?, ¿qué debe comprender un futuro docente en sus procesos de formación? y ¿cómo contribuir a la formación de una profesión que por su carácter peculiar es colectiva? Para ello es necesario reconocer que las políticas docentes exceden los temas de formación en el plano inicial y continuo, así como el tema de trayecto de la carrera y la evaluación, y que las condiciones de trabajo están por encima de lo que sucede dentro de los establecimientos escolares, son estos algunos de los desafíos que deberemos,

como investigadores, seguir problematizando en el contexto educativo y diseñar códigos interpretativos que nos ayuden a comprender la formación y la política, así como las temáticas relacionadas en este contexto.

Referencias bibliográficas

- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2020). *Definición de Estado de Conocimiento*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/definición.html>
- Cruz, O. y Ducoing, P. (2005). Formación docente y política educativa. En P. Ducoing. (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, 8, (2), (pp. 527-558). México: COMIE.
- Cruz, O. y Maya, C. (2013). Formación y política. En P. Ducoing y B. Fortoul. (Coords.), *Procesos de formación 2002-2011*, 2, (pp. 51- 93). México: ANUIES/COMIE.
- Cruz, Inclán, Juárez y Juncos (2023). Políticas de formación. En P. Ducoing y B. Fortoul. (Coords.), *Procesos de formación 2012-2022*. (en proceso editorial).
- Ducoing, P. y Landesmann, M. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE.
- Ducoing, P. (2003). ¿Dar forma o formarse? En P. Ducoing. (Coord.), *Lo otro, el teatro y los otros* (pp. 231-246). México: UNAM.
- Ducoing, P. (Coord). (2021). *Debate teórico sobre la formación*, 1, Colección: Formación de profesores y profesionales de la educación. México (en proceso editorial).

INCLUSIÓN QUE GENERA EXCLUSIÓN DOBLEMENTE CONTINGENTE. LAS Y LOS ACADÉMICOS FRENTE AL RECONOCIMIENTO DE LAS DIVERSIDADES ESTUDIANTILES

Leonardo Jiménez Loza

Introducción

Los escenarios en los que se desarrolla la educación superior en las sociedades contemporáneas se caracterizan por elevado y complejo entramado de interacciones de diferente tipo y jerarquía que llevan a cabo diversos agentes y sistemas.

La expansión y diversificación que ha tenido la matrícula de educación superior a nivel internacional y en particular en México derivada, en parte, de la arraigada creencia que la sociedad tiene respecto a la fuerza que la educación superior tiene como factor clave en la movilidad social de los individuos. Lo cual ha generado el que cada vez más una amplia gama de sujetos pueda contar con el acceso a ella.

Hasta antes del año 2000, el principal factor desde el cual se generaba la estratificación estaba centrado principalmente en el desempeño académico de las y los estudiantes y en los factores económicos y de marginación asociados al mismo. Del año 2000 al 2015 se reconocieron de manera mucho más amplia los factores asociados a cuestiones de tipo psicoeducativo. A partir del año 2010, comenzaron a visibilizarse los problemas asociados a cuestiones relacionadas con la identidad cultural y étnica de las y los estudiantes. Para 2015, las luchas por la inclusión han venido desde la mirada de la diversidad sexo genérica. Y Para ese mismo año comenzó a cobrar sentido e importancia la mirada de la diversidad neurodivergente (autismo, asperger, epilepsia, dislexia, discalculia, etc.). En este recorrido, las y los estudiantes habrán sido categorizados como agentes políticos pero no desde sus identidades. Basta con ver la cantidad de investigaciones realizadas sobre el tema de los movimientos estudiantiles.

En 1994, la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó un texto en el que se hablaba por primera vez de las y los estudiantes como un actor del sistema de educación superior mexicano del cual no se sabía nada o al menos lo que se conocía era muy poco. Así, el libro “Los Actores Desconocidos”, escrito por De Garay (1994) pudo visibilizar el origen, las condiciones, las prácticas de las y los estudiantes de licenciatura del sistema de educación superior pública de México. Posterior a este trabajo comenzaron a desarrollarse proyectos relacionados con el estudio de sus trayectorias, recorridos y el andar universitario. La mayoría de estos trabajos reconocían el andar de las y los estudiantes pero aún sin reconocer su identidad social y no tanto como estudiantes. Se reconocían sus prácticas culturales pero no su condición de identidad y de sujeto social que confluye en un espacio universitario.

Con la consolidación de la posmodernidad y el arribo del llamado Fin de la Historia planteado por Fukuyama (1992) se comenzaban a trazar las luchas por el reconocimiento en el sistema

de educación superior mexicano. El tema ya no eran las identidades nacionales, sino las identidades diversas. La llegada del paradigma del libre desarrollo de las personas, en el cual se basa y apoya, el paradigma de los derechos humanos se convirtió en un medio que permitió visibilizar, cuidar, atender, e impulsar el reconocimiento de la identidad social y personal de manera más diversificada.

Uno de los temas que ha cobrado fuerza es el relacionado con los temas de género desde sus diferentes dimensiones: los temas relacionados con la inclusión, la violencia vivida dentro de los espacios educativos, el reconocimiento de las condiciones de inequidad en cuanto al género que prevalecen en las IES Mexicanas. Así, se pasó de la lucha por el acceso a la lucha por el reconocimiento.

Vinculado a las luchas de género, las y los estudiantes que forman parte de las disidencias sexuales y de género comenzaron a hacer visibles las situaciones y condiciones de discriminación en las que se encuentran, comenzaron a exigir el ser visibilizados y a que sus demandas fueran reconocidas como legítimas. Que se les atendiera tomando en cuenta sus necesidades en tanto población estudiantil. En este caso, se pasó de la lucha por el acceso a la lucha por el reconocimiento y la no discriminación. Lucha que también ha sido retomada por las y los estudiantes que se encuentran en condiciones de neurodivergencia.

Hay que reconocer que las y los estudiantes pueden ser neurodivergentes implica entender que se encuentran en condiciones diferentes para aprender, que el procesamiento de información que experimentan es diferente. Sin embargo, son poco reconocidos y apoyados académicamente pues su identidad es ubicada, generalmente, en el campo de los problemas del aprendizaje responsabilizándolos a ellas y a ellos de la situación. Así, en el contexto actual, comienzan a asomar visos de la lucha de este grupo social por el reconocimiento, tanto en los ámbitos públicos como en los privados de la educación superior. Su exigencia al igual que los demás grupos tiene que ver con el acceso, posteriormente con el reconocimiento y la visibilización. Lo cual implica la generación de ambientes y climas sociales universitarios que les hagan sentir seguros tanto en la infraestructura como en la interacción con diversos agentes. Además de la educación, materiales y lenguajes.

Las nuevas generaciones de estudiantes y sus diferentes luchas y exigencias se vinculan con un escenario donde la justicia social es uno de los grandes motores de la acción colectiva contemporánea. Hacer realidad los derechos humanos de 1ª, 2ª, 3ª y 4ª generación se vuelve una necesidad que las Instituciones de Educación Superior deben atender a partir de transformar su modelo académico. Así, deberá generarse un modelo centrado en el estudiante, en tanto persona. Modelo que será ejecutado a través de una serie de agentes de entre los que destacan los académicos. Es decir, se requiere que transiten a modelos más inclusivos.

Las y los académicos frente al reconocimiento de la diversidad

Hablar de inclusión, es hablar de un proceso complejo y dinámico que busca garantizar la participación plena y equitativa de todas las personas, sin importar sus diferencias o características individuales, en todos los ámbitos de la sociedad. Busca el que se den las condiciones necesarias para que las interacciones y dinámicas sociales estén libres de barreras y discriminación que puedan excluir a ciertos grupos, comunidades e individuos. Enfatiza la búsqueda de la igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad a partir de la conformación de entornos acogedores y accesibles que valoren y celebren la diversidad. Para que esta pueda ocurrir se necesita un modelo institucional que la impulse, un compromiso por parte de las autoridades institucionales y de la voluntad de agentes educativos clave como es el caso de las y los académicos. En este marco, cabe preguntarse lo siguiente:

¿Están las y los académicos mexicanos formados para cumplir con la función de docencia y contribuir a la formación de nuevas generaciones de profesionales y académicos reconocidos desde su identidad, condiciones sociales e individuales? ¿Qué consecuencias tienen para las y los estudiantes y las y los académicos el no atender la inclusión en tanto exigencia institucional y sistémica?

Dado que el papel de las y los académicos es crucial para lograr la inclusión, el acompañamiento y la atención a la diversidad estudiantil es necesario que desarrollen miradas, posturas y prácticas orientadas al reconocimiento y la visibilización de las y los otros. Razón por la cual la teoría postulada por Honneth (1997) acerca del reconocimiento se vuelve toral. Para este autor, la idea de que el reconocimiento mutuo es esencial para la formación de identidad individual, para el funcionamiento de las relaciones sociales, para la autorrealización y el desarrollo de la identidad de los individuos.

Honneth (2007) identifica tres esferas de reconocimiento que se encuentran interrelacionadas: el amoroso en el ámbito de la intimidad, el legal en el ámbito de los derechos y el social en el ámbito de la solidaridad. En el ámbito del reconocimiento amoroso, Honneth argumenta que la base para el desarrollo de la autoestima y la identidad se encuentra en las relaciones familiares y afectivas. La falta de reconocimiento en esta esfera puede llevar a la alienación y a la incapacidad de establecer relaciones sociales saludables. El reconocimiento amoroso implica la valoración mutua, el cuidado y la aceptación incondicional, creando así la base para la confianza y la seguridad emocional.

Por su parte, el reconocimiento legal se refiere a la igualdad de derechos y a la protección jurídica que una sociedad debe proporcionar a todos sus miembros. Honneth (2009) señala que la ausencia de reconocimiento legal puede generar exclusión y marginación social. El reconocimiento legal garantiza la participación igualitaria en la vida social, política y contribuye a la formación de una identidad ciudadana que trasciende las diferencias individuales.

Por último, el reconocimiento social se relaciona con la solidaridad y la cooperación en el ámbito de la comunidad y la sociedad en general. Este tipo de reconocimiento se basa en el respeto y

la valoración de las contribuciones individuales a la sociedad. La falta de reconocimiento social puede llevar a sentimientos de menosprecio y devaluación, lo que afecta negativamente a la autoestima y a la participación en la vida social.

Honneth (2007) sostiene que el reconocimiento mutuo en estas tres esferas es esencial para la formación de una identidad personal y para el desarrollo de una sociedad justa y equitativa. La falta de reconocimiento conduce a la injusticia y a la desigualdad social. Por lo tanto, el objetivo de la teoría del reconocimiento es promover una sociedad en la que se garantice el reconocimiento igualitario y la inclusión de todos los individuos.

Las y los académicos juegan un papel crucial en la generación y difusión de conocimiento. Así, a través de la docencia y la investigación pueden contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa basada en educación de calidad, en la inclusión de las y los estudiantes y en su desarrollo integral. Sin embargo, el que las y los académicos atiendan a las y los estudiantes desde la perspectiva impone retos que abarcan desde sus creencias y condiciones institucionales y normativas desde las cuales desempeñan sus roles y funciones hasta el concepto que la institución tiene del ser académico, concepto que ha evolucionado con el tiempo.

Desde una perspectiva tradicional, se puede considerar como académicos, siguiendo a Suárez y Muñoz (2016) a aquellos profesionales que desempeñan funciones de docencia y/o investigación en una IES y que adicional a dichas funciones pueden combinarlas o añadir con otras como son la difusión de la cultura y/o la gestión. Por su parte, Aguilar (2002) conceptualiza a los académicos como aquellos que ejercen la llamada profesión académica y que realizan las funciones ya señaladas más la acción social. Lo cual asigna una función de responsabilidad social. Esto a partir de la creencia de que los académicos cuentan con los conocimientos y capacidades necesarios para cumplir con dicha función (Suárez y Muñoz, 2016). Por su parte, Gil-Antón (1992) diferencia académicos de catedráticos. Los primeros tienen su centro de interés en las IES y desarrollan sus tareas en una elevada dedicación, un horario complejo y con escasa o nula actividad profesional independiente. Los catedráticos, en cambio, mantienen su centro de interés en el mercado de su profesión y solo dictan clases en las IES con una dedicación de tiempo parcial. Esta diversidad de formas de dedicación al trabajo académico parece marcar que los lugares y centros de interés se encuentran en lugares distintos a las IES.

En la actualidad, las y los académicos, además de desempeñar las funciones sustantivas de las IES y que ya han sido mencionadas, han desarrollado una nueva organización y cultura dentro de las disciplinas y campos de conocimiento, así como en las IES en que participan, transformándolas en un espacio ocupacional estratificado y que se encuentra en condiciones diversas de desarrollo. Así, la profesión académica es heterogénea en cuando que agrupa a agentes adscritos a diferentes disciplinas y adscripciones institucionales.

Como se puede observar en estas definiciones, la forma de conceptualizar a los académicos está estructurada por dos criterios de diferenciación. El primero de ellos tiene que ver con la diversidad de funciones realizadas y el segundo con el tiempo dedicado a las funciones.

Conceptualizar de esta forma a los académicos hace que este concepto se configure con una lógica excluyente que resta complejidad al mismo. Es por ello que en los trabajos realizados por Grediaga (2000) y Grediaga et al. (2012) el concepto de académico se estructuró desde un constructo teórico denominado concentración en la vida académica. El cual reconoce la diversidad de formas de adscribirse a la profesión académica. Dicho constructo enfatiza diferentes condiciones de contratación, de funciones realizadas, de tiempo dedicado a la realización de funciones, de la productividad, etc. Así, los académicos pueden ser entendidos como todos aquellos agentes que realizan actividades de docencia, investigación, difusión del conocimiento y/o gestión en algún tipo de IES y con diferente grado de participación. Así, habrá, académicos con un nivel bajo de concentración en la vida académica y alto en actividad profesional fuera de la academia.

Estas formas de ver al académico influyeron de manera determinante para que, como lo señala Galaz et al. (2012), sean representados como un conjunto de personas motivadas fuertemente por razones personales y concentradas en cuestiones sustantivas como la investigación y la enseñanza. Dispuestos, tal y como lo refiere este autor, a dedicar jornadas laborales que rebasan las más de las veces las cargas horarias para las que originalmente fueron contratados y a dejar o combinar las ventajas laborales existentes fuera del campo académico.

Ahora bien, como lo señala, para comprender la complejidad de la organización y el actuar de los académicos no basta con entenderlos desde una perspectiva solo psicológica organizada por sus motivaciones, niveles de satisfacción u condiciones psicosociales. También hay que entenderlos desde una perspectiva sociológica y antropológica que dé cuenta de su trayectoria, biografía, condiciones laborales tanto objetivas como subjetivas, el trabajo realizado, el capital social y académico con que cuentan, así como el empleo (Galaz et al., 2012).

Una mirada al cierre de la reflexión

En la actualidad, las y los académicos, además de desempeñar las funciones sustantivas de las IES y que ya han sido mencionadas, han desarrollado una nueva organización y cultura dentro de las disciplinas y campos de conocimiento, así como en las IES en que participan, transformándolas en un espacio ocupacional estratificado y que se encuentra en condiciones diversas de desarrollo. Así, la profesión académica es heterogénea en cuando que agrupa a agentes adscritos a diferentes disciplinas y adscripciones institucionales. Además de que, en el contexto actual, la profesión académica configura dos grandes formas en que ésta se presenta: una antigua o premoderna y otra que es la moderna o contemporánea que se encuentra en constante proceso de evolución. Así, la primera se encuentra centrada en aquella figura del académico centrado en la cátedra y la vocación. Los académicos adscritos a la forma moderna de la profesión académica actual se encuentran en un proceso de reconfiguración orientado a la profesionalización.

Desde esta perspectiva, según lo refiere Altbach (2008) las condiciones y formas en que se desarrollan las funciones que llevan a cabo los académicos se han reconfigurado a grado

tal que en la actualidad la docencia ya no solo se enfoca en la transmisión y enseñanza de conocimiento, sino que ahora cumple una función de habilitar a las personas en un mundo más globalizado y tecnologizado. Gil-Antón (2004) señala que esta actividad incluye el interactuar con otros académicos en términos colegiados, apoyar a estudiantes, impartir clases, desarrollar habilidades o destrezas para difundir conocimiento, elaborar planes de estudio y materia didáctica, dirigir tesis y generar espacios formativos como talleres o seminarios.

Así, las y los académicos son un agente caracterizado por intereses diversos que se encuentran vinculados a la diversidad de funciones que desempeñan. Esto se ve incrementado por su heterogeneidad disciplinar, identitaria, biográfica y de las condiciones institucionales, sociales, económicas y laborales en que se desarrolla (Altbach, 2008). Estas características junto con las condiciones de desigualdad y las diferencias de recursos materiales, sociales, culturales y simbólicos determinan la complejidad en que se desarrolla la profesión académica (García-Salord, 1999).

Así, el que las y los académicos generen procesos de reconocimiento, inclusión y de no discriminación para las y los estudiantes es un mandato de las sociedades contemporáneas que pueden ejercer dos formas de exclusión para quienes no lo acaten. La primera de ellas tiene que ver con la normativa institucional y la segunda con la interacción entre agentes.

La primera hace referencia al modelo, la norma y las condiciones institucionales en que las y los académicos realizan y respaldan su trabajo. Esta forma presenta varias posibilidades de configuración:

1. Una frágil estructura organizacional, normativas no legitimadas, frágiles, poco progresistas y que promuevan un estado de excepción dentro de la institución son un factor determinante para que las y los académicos que se coloquen en una posición con altas probabilidades de ser excluidos. Situación que también implicaría un a condición de frágil vinculación institucional para las y los estudiantes. Aunque existen normativas externas, como es el caso de las diferentes instancias promotoras de derechos humanos que seguramente acogerían al estudiante y no al académico dado que este juega un rol de autoridad.
2. Una sólida estructura organizacional, normativa y de condiciones de trabajo. Este escenario también podría generar condiciones de riesgo, en términos de la permanencia y adscripción institucional para las y los académicos. A pesar de lo equilibrado que pudiera parecer esta normativa, dado que el académico es la autoridad, habría una alta posibilidad de que se le proteja o bien de que se le sancione. Depende de la habilidad y el capital social para jugar con la norma. Es importante señalar que además de las normas habrá que considerar las condiciones de trabajo en términos de prestaciones, ingresos, carga de trabajo, funciones, responsabilidades y tiempos. Lo cual hace que la formación recibida por el o la académica para atender a las nuevas generaciones de estudiantes, no generen impactos esperados pues no hay las condiciones para asimilar estas y trasladarla a la práctica en el ejercicio

de la función docente.

El segundo factor está asociado a una exclusión de tipo social y simbólica. Exclusión en la cual opera el prestigio, la credibilidad, el amor propio y en general el reconocimiento por parte de las y los estudiantes para con el académico. Así, la realización de campañas contra estos, la difamación e incluso la evaluación docente, pueden convertirse en dispositivos que fungen como mecanismos de exclusión.

Es verdad que las y los académicos están llamados a establecer relaciones empáticas y solidarias con las y los estudiantes, configurando un entorno educativo inclusivo y respetuoso que contribuya a abordar las desigualdades y barreras que enfrentan las y los estudiantes. Es innegable el papel que juega la formación y actualización académica para poder trabajar en pro del reconocimiento, la inclusión y la no discriminación. Sin embargo, si el académico no cuenta con el reconocimiento y el respaldo institucional adecuado, así como el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el académico estará expuesto a un proceso opuesto en el que aquello que incluye es aquello que lo excluye.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. (2008). *Educación superior privada*. Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, M. (2002). La profesión académica como objeto de estudio. Antecedentes y referentes conceptuales. *Ciencias sociales*, 97, p.63-77
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES.
- Galaz, J. et al. (Coords.) (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. UABC-USIN.
- García, S. (2003). Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002. En: Ducoing, P. (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo I. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Gil-Antón, M. et al. (1992). *Académicos un botón de muestra*. UAM-A
- Gil-Antón, M. (2004). *Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México*. En Altbach, P. (Coord.). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. UAM
- Grediaga, Rocío. (2000). *Profesión académica: disciplinas y organizaciones, procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. ANUIES.
- Grediaga, R. et al. (2012). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*. ANUIES
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia*. Planeta.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica

Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz

Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Katz

Suárez, H. y Muñoz, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 45, 180, p. 1-22.