

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Departamento de Humanidades

Maestría en Investigación Educativa Aplicada



Compromisos e implicaciones que subyacen a la práctica docente en

Educación Media Superior

Una mirada desde la multirreferencialidad

Tesis

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA

Presenta

Juan Andrés Elías Hernández

Director de tesis

Dr. César Silva Montes

Ciudad Juárez, Chihuahua, febrero, 2016.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Departamento de Humanidades

Maestría en Investigación Educativa Aplicada



Compromisos e implicaciones que subyacen a la práctica docente en

Educación Media Superior

Una mirada desde la multirreferencialidad

Tesis

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA

Presenta

Juan Andrés Elías Hernández

Director de tesis

Dr. César Silva Montes

Ciudad Juárez, Chihuahua, febrero, 2016.

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Director de tesis: **Dr. César Silva Montes**

Firma:

Aprobado por el sínodo

1. Presidente: **Dr. Jesús Humberto Burciaga Robles**

Firma:

2. Secretario: **Dr. Rigoberto Martínez Escárcega**

Firma:

3. Vocal: **Dr. Jorge Alberto Ordoñez Burgos**

Firma:

4. Suplente: **Dra. Elizabeth Aguirre Armendáriz**

Firma:

DEDICATORIA

A quienes me impulsaron y sostuvieron,

Diana Viscarra,

Oscar, Valeria, Aurora y Joana Elías.

AGRADECIMIENTOS

Cuando caminamos, nunca estamos solos, nos acompañan la confianza depositada, la palabra que emerge del corazón, la lágrima solidaria, la mano que sostiene, la voz eterna que por serena, lúcida y congruente hace eco en nuestros laberintos cognitivos, y sabe Dios qué más.

Agradezco en primera instancia a quienes hicieron posible que esto sucediera, César Silva, Beatriz Anguiano y Jesús Burciaga.

A quienes acompañaron mi búsqueda intelectual con sabiduría y respeto, César Silva, Rigoberto Martínez, Jesús Burciaga, Jorge Ordóñez y Elizabeth Aguirre.

A quienes apoyaron mi trayecto e hicieron que fuera viable, Beatriz Anguiano, Evangelina Cervantes, Irma Arroyo, Mireya Escamilla, el Equipo de Supervisión y Academia de Prácticas Educativas, y tantas personas que de manera franca y generosa me extendieron su mano.

A quienes caminaron a mi lado permitiéndome aprender con y de ellos, mis maestros y compañeros de maestría, en especial a Benjamín Peña, Alan Moncada, Elvira Carrasco y Leonardo Rodríguez.

Y finalmente, a quienes confiaron en mí, abriéndome las puertas de su aula.

Sin ustedes esto no hubiera sido posible, gracias eternas.

Índice

RESUMEN.....	9
CAPÍTULO 1: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	10
Descripción de la problemática.....	10
Aproximaciones a un estado del arte.....	20
Creencias epistémicas a dos voces.....	22
Sociología del profesorado, un camino por explorar.....	25
El pensamiento del profesorado desde la psicología educativa.....	29
Ideas y creencias pedagógicas, el punto de intersección disciplinar.....	33
Pregunta central y preguntas complementarias.....	37
Propósitos.....	38
Justificación.....	39
CAPÍTULO 2: PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
De las creencias a los compromisos e implicaciones.....	42
Los posicionamientos epistemológicos.....	47
Las corrientes y teorías sociológicas.....	53
Concepción de la realidad.....	54
Función social de la escuela.....	55
Nivel de reflexión del profesorado.....	59
Las teorías del aprendizaje y los paradigmas psicoeducativos.....	61
Teorías del aprendizaje.....	61
Paradigmas psicoeducativos.....	71
Los modelos y enfoques de enseñanza.....	77
Paradigmas educativos.....	77
Uso del poder en la práctica docente.....	79
Enfoques de enseñanza.....	81
La práctica docente: una mirada desde la multirreferencialidad.....	85
Bandas de consistencia interna en los perfiles docentes.....	88
CAPÍTULO 3: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	93
Paradigma de investigación.....	93

El lugar de la acción bajo los paradigmas de corte crítico.	95
Enfoque de investigación	96
Enfoque cualitativo.	98
Método: Ejercicio de corte etnográfico	104
Técnicas e instrumentos	107
Observación Participante.	108
Entrevista no directiva y semiestructurada.....	109
Validación comunicativa y discusión colegiada.	111
Análisis de contenido	112
Ruta metodológica	115
Participantes del estudio.....	115
RESULTADOS.....	117
Caso 1: Una práctica de corte tradicionalista.....	119
Una mirada multirreferencial de su práctica.	126
En busca de sus compromisos e implicaciones a través de su voz.....	130
Esquema gráfico de su práctica y discurso.....	139
Su práctica y su voz: Síntesis integradora.....	140
Caso 2: Una práctica a medio camino entre el tradicionalismo y el constructivismo.....	142
Una mirada multirreferencial de su práctica.	148
En busca de sus compromisos e implicaciones a través de su voz.....	154
Esquema gráfico de su práctica y discurso.....	163
Su práctica y su voz: Síntesis integradora.....	164
Caso 3: Una práctica de corte constructivista	167
Una mirada multirreferencial de su práctica.	172
En busca de sus compromisos e implicaciones a través de su voz.....	177
Esquema gráfico de su práctica y discurso.....	184
Su práctica y su voz: Síntesis integradora.....	185
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	188
Cómo se articulan los compromisos e implicaciones que subyacen a la práctica docente	188
El docente frente a sus compromisos e implicaciones: Reflexiones	190
La Educación Media Superior: Una breve inmersión	192

Formación docente: Cómo y hacia dónde	203
REFLEXIONES PERSONALES.....	205
Notas para una última página.....	219
REFERENCIAS	220

RESUMEN

Esta investigación analizó los compromisos e implicaciones que subyacen a la práctica docente en el nivel medio superior, desde una perspectiva multirreferencial, que incorporó las dimensiones epistemológica, sociológica, psicoeducativa y pedagógica, como referentes mínimos para un abordaje integral del objeto de estudio. Las participantes fueron tres docentes adscritas a un bachillerato público en Ciudad Juárez, Chihuahua, México; ellas facilitaron la implementación de un ejercicio de investigación de corte etnográfico, que incluyó observación participante, entrevista abierta y semiestructurada, y validación comunicativa, como estrategias de recopilación, bajo un enfoque cualitativo de paradigma crítico. Dicho ejercicio permitió indagar en sus compromisos e implicaciones, así como en la manera en que se articulan al interior de cada disciplina y entre disciplinas; evidenciando —en menor o mayor medida—, una distancia entre su práctica docente y su discurso, además de factores contextuales y curriculares que orientan y limitan sus decisiones educativas. Se concluye la necesidad del desarrollo de ejercicios autónomos, participativos y contrahegemónicos de formación para y desde la práctica docente, que profundicen en los cimientos del acto educativo, trascendiendo la perspectiva técnico-instrumental de la docencia.

Palabras clave: **Compromisos e implicaciones, Ideas y creencias, Práctica Docente, Educación Media Superior.**

CAPÍTULO 1: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Pido excusas a los maestros que, en condiciones espantosas, tratan de volver en contra de la ideología, en contra del sistema y en contra de las prácticas en las cuales se hallan inmersos, las armas que pueden encontrar en la historia y el saber que ellos «enseñan». Son verdaderos héroes. Pero son pocos. Y como la mayoría ni siquiera sospecha del «trabajo» que el sistema (que los sobrepasa y aplasta) les obliga a efectuar, ponen todo su entusiasmo e ingenio en el esfuerzo de cumplirlo con toda conciencia (¡los famosos métodos nuevos!). Tan poco es lo que recelan que con su misma dedicación contribuyen en forma efectiva a mantener y desarrollar una representación ideológica de la escuela que la convierte en algo tan «natural, útil e indispensable» —e incluso benéfica, en opinión de nuestros contemporáneos— como indispensable y generosa pareció hace unos cuantos siglos la iglesia a nuestros antepasados.

Louis Althusser (1984, p. 48)

Descripción de la problemática

La Educación Media Superior (EMS) en México presenta condiciones que dificultan la consecución de los propósitos y de los fines que se plantea en el discurso emanado de los distintos documentos oficiales; en torno a la EMS se teje una maraña de interconexiones que obstaculizan su operatividad. Hace tiempo se viene advirtiendo un serio retraso de cobertura y desigualdad en el acceso en este nivel educativo, principalmente entre las personas con

escasos recursos económicos (SEP, 2008; Gutiérrez, 2009; CONEVAL, 2012); el nivel de abandono escolar es alarmante, producto de dificultades de fondo como la falta de pertinencia y relevancia en los contenidos, el bajo aprovechamiento escolar, y la dificultad del sistema educativo para responder a las características y necesidades de los jóvenes en edad de cursar este nivel, incluida su condición socioeconómica, entre otras condiciones explicativas asociadas.

Por otro lado, respecto al quehacer docente, tema central de esta investigación, se pueden observar deficiencias en cuanto a formación académica (INEE, 2012), perfiles de ingreso al servicio, y mecanismos de incorporación y formación continua (Alcántara y Zorrilla, 2010); en atención a las condiciones descritas es que a partir de 2008 se puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a través de distintos mecanismos, que si bien favorecen algunos aspectos de la práctica, no llegan al fondo de la problemática del ejercicio docente¹, y sí en cambio dan pasos que llevan a la consolidación de una concepción de la docencia fundada sobre una racionalidad técnico-instrumental (Beuchat-Reichardt, 2010; Hoyos, 1992). Esta concepción reduccionista de la docencia puede visualizarse con base en un análisis histórico, como un largo y añejo proceso que parte de la configuración de la escuela como un aparato ideológico dominante² (Castro en

¹ Es mi opinión, que no obstante que el aspecto de la formación continua de los docentes en la EMS había sido abordada de distintas formas y con diferente entusiasmo por los distintos subsistemas del Sistema Educativo Nacional (SEN), es hasta la reforma de 2008, que a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) se pudo visualizar una estrategia general y continua para atender esta necesidad.

² Se toma el concepto de aparato ideológico de la propuesta de Louis Althusser (1984), quien lo define como: Realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas [relativamente autónomas] (...), [que] funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica. (...). [La] ideología con la que funcionan, en realidad está siempre unificada, a pesar de su diversidad y sus contradicciones, *bajo la ideología dominante*, que es

Lander, *et al.*, 2000), que hoy día bajo un sistema de corte neoliberal muestra su rostro más cínico y termina intentando despojar al docente de la poca autonomía que le queda. Estos y otros elementos son lo que en suma colocan al profesorado en una de muchas encrucijadas: cómo orientar su práctica docente en el aula. A continuación se ofrecen elementos para la discusión extensa de lo planteado.

Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, para el 2012 la cobertura educativa en la población de 15 a 17 años alcanzó solamente el 67.2 % a nivel nacional y el 68.7 % en el estado de Chihuahua (INEE, 2013b). Esto se puede explicar en parte por la no obligatoriedad de este nivel educativo hasta antes de 2012, fecha en que se firmara el decreto por el que se declararan reformados los artículos 3^o y 31^o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establecen la obligatoriedad gradual de la EMS (INEE, 2012), y con ello el posible surgimiento de una “nueva norma social en materia de escolaridad” (INEE, 2013a, p. 39).

Sin embargo, la ausencia de estudiantes en las aulas obedece a algo más que un decreto constitucional. La educación se ha constituido en un mecanismo de exclusión social, a cuya cima sólo llegan aquellos con mayores capitales económicos, además de aquellos que

la de la “clase dominante” (...), [y su función es] reproducir las relaciones de producción [que son en última instancia relaciones de explotación, apuntaría previamente]. (pp. 24- 32)

Esta categoría de análisis hace posible atrapar una de las funciones sociales de la educación pública o privada, reproducir la ideología dominante. Pese a la obviedad de esta afirmación, y sin intención de realizar un recuento histórico de la escuela mexicana, se puede rastrear dicha función desde el naciente estado mexicano pos-independiente; en términos de José María Luis Mora, importante ideólogo liberal de la época:

Uno de los grandes bienes de los gobiernos libres es la libertad que tiene todo ciudadano para cultivar su entendimiento, el más firme apoyo de las leyes es aquel convencimiento íntimo que tiene todo hombre de los derechos que le son debidos, y de aquel conocimiento claro de sus deberes y obligaciones hacia sus conciudadanos y hacia la patria. (Staples, 1985, p. 101)

Desde el agreste inicio de nuestra patria se refleja en los documentos que contienen el pensamiento de los hombres y las mujeres que sentaron sus bases, la necesidad, no sólo de ampliar las libertades a partir de la educación, sino de construir a través de la escuela este “convencimiento íntimo” de los deberes y obligaciones del ciudadano, dejando al descubierto la intención de constituirle mediante la escolarización, a fin de sostener el sistema de económico y político (Castro, en Lander, *et al.*, 2000).

a través de innumerables esfuerzos revierten su hado. Este argumento se sostiene según el censo de población y vivienda de 2010, en el que sólo el 17.8% de los jóvenes de 24 años habían completado su educación superior, el 43% su educación media superior y el 56% de ellos contaba solamente con el nivel secundario o menos (INEE, 2014). El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2012), evidencia que en México sólo siete de cada 10 jóvenes en edad de cursar la EMS asiste a la escuela, y de los que entran cuatro de 10 es probable que abandonen sus estudios; dicha condición aun cuando es de índole causal multifactorial, posee en el aspecto económico una de sus principales condiciones explicativas, evidenciada, por ejemplo, en el hecho de que las tasas de absorción en el nivel universitario en los estados con mejor nivel de vida rebasan el 80%, mientras que en los estados con menores ingresos económicos ronda el 45% (CONEVAL, 2012). En concordancia el Acuerdo 442 (SEP, 2008) por el que se establece el Sistema Nacional de bachillerato, y de paso delinea la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), ofrece datos que establecen que el nivel de ingreso económico es un factor determinante en la trayectoria educativa de los jóvenes:

Los grupos [poblacionales] de ingresos altos tienen tasas de asistencia a la EMS de casi 100 por ciento, similares a las de los países desarrollados; en cambio, entre los deciles de más bajos ingresos, en 2002 sólo una pequeña fracción, poco más de 10 por ciento, de los jóvenes accede a los servicios de EMS. (SEP, 2008, p. 11)

Dicho lo anterior el reto de la EMS es prácticamente infranqueable cuando la mitad de los jóvenes de entre 15 y 17 años pueden situarse en condiciones de pobreza³ (CONEVAL, 2012). Alcanzar la cobertura y eficiencia terminal de la EMS implica considerar con seriedad y compromiso el aspecto económico, más allá de la reestructuración curricular y la eficiencia docente.

En su informe 2014, *El derecho a una educación de calidad*⁴, el INEE (2014) se pregunta si se está garantizando: el derecho de todos los niños y jóvenes a asistir y aprender en la escuela, las condiciones necesarias para impartir una educación obligatoria y de calidad, y si esta educación contribuye al ejercicio del derecho a una vida más plena y satisfactoria; la respuesta a todos estos cuestionamientos, más allá del reconocimiento de los avances, es negativa. En dicho informe se delinean serias deficiencias, por ejemplo que “la meta para lograr la cobertura de la educación media superior del grupo de edad de 15 a 17 tomará dos décadas más de lo previsto por el gobierno mexicano⁵” (p. 42); que los reglamentos escolares hacen énfasis en las “obligaciones y no en los derechos, aluden a sanciones, son más normativos que pedagógicos y enfatizan la limitación de la libertad sobre la generación de condiciones favorables para el cumplimiento de los derechos humanos y los propósitos de la educación” (p. 127); específicamente en el nivel medio superior recomienda

³ Para el CONEVAL (2012, p. 28) la definición de pobreza considera las condiciones de vida de la población a partir de tres espacios: bienestar económico, derechos sociales y contexto territorial.

⁴ Respecto al concepto de calidad el INEE (2014) se adhiere a la definición plasmada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: “...que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”(p. 9), disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>. Salta a la vista una conceptualización volcada a la eficiencia en sintonía con las reformas educativas impulsadas en América Latina que reducen la calidad educativa a “la obtención resultados duros (rendimiento) acompañada por una visión eficientista, de administración de recursos (el hacer más con menos)” (Guzmán, 2005, p. 4).

⁵ Se previó lograr la cobertura en el país para el ciclo escolar 2021-2022, según el tercer artículo transitorio de la propuesta de decreto enviada y aprobada con modificaciones por el Senado de la República, respecto a los cambios en el artículo 3º y el 31 constitucionales. (INEE, 2013a, p. 13)

“pensar seriamente en las necesidades de creación de nuevos planteles y no agrandar los existentes debido al efecto negativo que las mega-escuelas traen en la atención educativa y la deserción escolar” (p. 130); y concluye afirmando que el Sistema Educativo Nacional (SEN) no ha logrado siquiera garantizar la disponibilidad de la escuela a toda la población, encontrándose en situaciones más deplorables la accesibilidad de los estudiantes dadas sus necesidades educativas, la adaptabilidad de la escuela a las particularidades del alumnado, y la aceptabilidad de la educación por parte de éstos en términos de calidad educativa, siguiendo el modelo de las cuatro A’s de Tomasevski⁶ (INEE, 2014).

Para el 2012 se registraban 285, 974 docentes de nivel medio superior en México, 7 mil 706 de ellos en Chihuahua (INEE, 2013b); en sus hombros descansa una gran responsabilidad, tal vez sobredimensionada por la RIEMS, que vuelca sobre estos sus principales estrategias⁷ (Macías y Valdés, 2014). No obstante, y sin dejar de reconocer la complejidad del fenómeno educativo, y las limitantes del actuar docente frente a otros aspectos nodales en la búsqueda de una mejor educación, es necesario precisar deficiencias en el perfil actual de las y los maestros mexicanos.

Históricamente los puestos docentes en este nivel han sido ocupados por profesionales de distintas disciplinas sin formación didáctico-pedagógica, primando su

⁶ Disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Por las iniciales en inglés de Availability, accessibility, adaptability y acceptability).

⁷ El tercer eje de la RIEMS define sus mecanismos de gestión, constituidos por la formación y actualización de la planta docente, la generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, la definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento, la profesionalización de la gestión escolar, la flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas, la evaluación para la mejora continua, y por último la certificación complementaria del SNB (SEP, 2008). Para varios planteles de la ciudad algunos de estos propósitos se encuentran en ciernes, otros apenas se han vislumbrado, no obstante el correspondiente a la formación docente ha ido en aumento y pujante desde el 2008 con la participación e impulso de instituciones de Educación Superior, a saber la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), y la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH).

experiencia profesional y su formación disciplinar (Alcántara y Zorrilla, 2010). El supuesto sobre el que yace esta condición es que son los expertos en cada área disciplinar o profesional, quienes pueden facilitar en mejor medida la construcción de conocimientos en los bachilleres. No obstante la práctica docente al carecer de un basamento didáctico-pedagógico se funda en la propia experiencia formativa del docente, replicando esquemas de enseñanza en disonancia —en ocasiones— con las aportaciones provenientes de las ciencias de la educación, y con las reformas educativas impulsadas. Un dato interesante en este tenor es que de los docentes de EMS que han realizado estudios de posgrado, el 64% lo ha hecho en el campo de la educación (INEE, 2013a), se puede inferir que dicha tendencia responde al reconocimiento de sus debilidades didáctico-pedagógicas.

La respuesta del Estado a esta situación ha sido tardía, es hasta el 2008 que se cristaliza una propuesta generalizada y sostenida de formación didáctico-pedagógica a través del Programa de Formación Docente en la Educación Media Superior (PROFORDEMS)⁸, que a su vez presenta vacíos y enmascara intenciones⁹. Antes de esto se habían realizado esfuerzos aislados por parte de distintos subsistemas e instituciones acompañando las reformas curriculares del bachillerato tecnológico, del bachillerato general, del CONALEP,

⁸ El programa desarrolló hasta el 2014 ocho generaciones (la última generación fue la 7Bis), y para el 2011 más del 40% de los docentes de bachilleratos públicos declaraba haber participado en este diplomado (INEE, 2013a).

⁹ Posteriormente se abundará en este aspecto, no obstante se cree necesario aclarar en este punto una de las intenciones a la que se hace referencia: se considera que el diplomado concibe y promueve la conceptualización del docente-técnico-operario al enfatizar la dimensión técnico-instrumental de la docencia, y al no contemplar mecanismos para reconocer el capital docente construido por las y los maestros por formación o experiencia; esto se puede inferir con facilidad analizando los contenidos del PROFORDEMS. Coincidimos con Fierro, Fortoul, y Rosas (2000) en que:

En la medida en que sus preocupaciones, problemas y saberes no sean tomados en cuenta en el desarrollo de dichos proyectos [de reforma], y mientras no viva un proceso de revisión crítica de lo que hace que le permita desarrollar el convencimiento y el deseo de cambiar su manera de trabajar, su participación en ellos no irá más allá de ser un mero “aplicador”, ni actuará como protagonista, o como agente capaz de construir los cambios necesarios de una manera crítica, entusiasta y comprometida. (p. 18).

de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (SEP, 2008).

En Chihuahua solo el 12.8 % de los docentes tienen una relación laboral de tiempo completo (INEE, 2013b); para muchos de ellos ser docente de bachillerato es una de sus múltiples actividades¹⁰, y aun cuando se realice con entusiasmo y pasión, no permite el desempeño óptimo y condiciona el desarrollo de proyectos colegiados. Aunado a esto el 20.9 % de los docentes a nivel nacional no cuenta con título de licenciatura (INEE, 2013b), situación que si bien no es determinante, representa teóricamente un vacío al estar frente a grupo, docentes con deficiencias disciplinares. En resumen algunas de las principales debilidades de la docencia en el bachillerato son que está conformada —en su mayoría— por profesionales sin una formación didáctico-pedagógica sólida, con relaciones y condiciones de trabajo endeble, y con un porcentaje considerable de titulares con formación disciplinar —en teoría— deficiente.

Como ha sido esbozado la RIEMS a través del PROFORDEMS ha detonado un proceso nacional de formación didáctico-pedagógica, que sin duda requiere de ejercicios de investigación que sopesen los resultados y el impacto. Distintas instituciones de educación superior convocadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) han participado ofreciendo el Diplomado que sirve como pre-requisito para la certificación a través del Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS). Adicional a esto el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL) ha diseñado un propuesta alterna de evaluación de desempeño docente denominada ECODEMS, que

¹⁰ 53.6 % de los docentes de EMS trabajan en otro nivel educativo o fuera del ámbito de la educación (INEE, 2013a).

consiste en la evaluación de conocimientos y la recopilación y verificación de evidencias de desempeño con miras a la obtención de la certificación en Competencias Docentes en la Educación Media Superior (CENEVAL, 2013).

Dos aspectos se considera importante resaltar, el primero de ellos es que la RIEMS viene a impulsar una dinámica de formación docente importante que ha permitido a muchos docentes reflexionar en torno a sus prácticas pedagógicas¹¹, y en consecuencia modificarlas, independientemente de la afinidad, oposición o indiferencia hacia la reforma. El segundo aspecto es la omisión de contenidos esenciales en la formación docente, como los fundamentos filosóficos de la educación, la perspectiva sociológica, la psicopedagogía y el trabajo colegiado por mencionar algunos, sin olvidar lo polémico que resulta la propuesta del enfoque por competencias y las desviaciones del proceso enseñanza-aprendizaje que en algunos casos se torna en ejercicios de simulación (Macías y Valdés, 2014); la profesionalización docente en la EMS se debate entre iniciativas particulares que pugnan por una formación que no fragmente la complejidad del acto de educar —o lo haga menos—, y la tendencia oficial que favorece una “creciente descualificación y proletarización del trabajo docente a través de la estandarización de competencias y habilidades de enseñanza y la división social del trabajo entre quienes piensan y quienes ejecutan” (Guzmán, 2005, p. 5).

Desde una perspectiva más amplia, se asiste a un panorama político-educativo muy distinto al de finales del siglo pasado; el estado benefactor que asumía la responsabilidad de la seguridad civil y social —incluida la educativa— ahora se repliega. Sin embargo dicho

¹¹ El PROFORDEMS está constituido por tres módulos que requieren una inversión de tiempo de 200 horas durante las cuales se accede a distintos documentos y se realizan tres portafolios de evidencias con actividades que hacen referencia tanto a los textos, como a la experiencia y cotidianidad del docente.

retramiento aplica sólo para las cuestiones económicas de proveimiento, “desresponsabilización estatal y la hiperresponsabilización jurisdiccional e institucional” (Vassiliades, 2008, p. 197), se observa en este sentido “un Estado ‘distinto’ mas no ‘ausente’ ni menos regulador” (Vassiliades, 2008, p. 195), un estado evaluador. La política educativa se sigue dictando de forma centralizada, y a partir de los lineamientos de instancias internacionales de naturaleza económica, y con una participación ínfima por parte de los sujetos centrales del proceso enseñanza-aprendizaje, o en términos de Sylvia Schmelkes, titular del INEE (2014), del “recurso fundamental para asegurar el aprendizaje” (p. 14), los maestros.

La breve semblanza esbozada es un vistazo a las condiciones en las que se ejerce la práctica docente en el nivel medio superior. El profesorado se encuentra colisionado por una reforma que propone un cambio radical en cuanto a los fines, propósitos y medios de la EMS, cada vez más exigido en sus funciones y requerimientos formativos, entre mayores regulaciones externas que acotan sus posibilidades de autonomía, denostado en su potencial casi a niveles insultantes, con una responsabilidad en hombros que trasciende sus posibilidades y responsabilidades, y finalmente con vacíos en su formación docente, vacíos unos que empiezan a ser solventados, y otros más que siguen siendo olvidados, tal vez por anquilosados, rémoras de una visión educativa emancipadora, antigüedades obsoletas en un mundo globalizado y competitivo. Ante esto la interrogante inicial cobra mayor sentido, cómo orientan su práctica en el aula los docentes de bachillerato, la mirada se dirige, sin circunscribirse, a las ideas —conscientes e inconscientes— del profesorado y cómo éstas, si lo hacen, orientan su actuar en este mosaico claroscuro que es la educación media superior.

Aproximaciones a un estado del arte

La práctica docente es producto de un entramado complejo en donde convergen contextos y condiciones para su ejercicio, contenidos por aprender y sujetos (Fenstermacher y Soltis, 2007) con sus prenociones, concepciones y voluntades. En esta investigación, como fue planteado, se eligió como objeto de estudio a la práctica docente, con especial énfasis en las ideas que la orbitan; no obstante, se considera reduccionista sustraer al objeto del entramado en el que se encuentra inmerso y que en tanto, también le constituye, por lo que se asume el riesgo de ampliar la perspectiva cuando se considere pertinente.

El docente se enfrenta a la tarea de enseñar —o de favorecer el aprendizaje— con prenociones o ideas pre-elaboradas respecto al fenómeno educativo, y en el transcurso de su ejercicio constata, desecha, modifica, amplía o incorpora nuevos constructos, con diverso grado de conciencia sobre los mismos; estas ideas constituyen una red de esquemas cognitivos resultado de toda una vida, acuñadas mediante pequeñas y grandes acciones, y representan para él, su observatorio y su lente; le ofrecen pautas para mirar, dar sentido y actuar sobre el mundo educativo.

Estas ideas o creencias “al tratarse de teorías subjetivas sobre el conocimiento y el aprendizaje, ejercen funciones de dirección y control de la acción práctica” (Müller, Rebmann y Liebsch, 2008, p. 99), y pueden determinar el éxito o fracaso de una propuesta o reforma educativa (Leal Soto, 2010). En el campo de la investigación educativa las creencias que subyacen a la práctica docente han sido estudiadas ampliamente, sobre todo en lo relacionado a su epistemología personal y su filosofía educativa (Beuchat Reichardt, 2010), sin embargo se considera que existen espacios vacíos que urgen la puesta en marcha de

ejercicios de investigación de cierto corte y naturaleza. A continuación, se presenta un acercamiento a un estado del arte en cuanto a la investigación sobre las ideas o creencias epistemológicas, sociológicas, psicoeducativas y pedagógicas que subyacen a la práctica docente.

Creencias epistémicas a dos voces.

Mas frente al misterio de lo real el alma no puede, por decreto, tornarse ingenua. Es entonces imposible hacer, de golpe, tabla rasa de los conocimientos usuales. Frente a lo real, lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse. Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven.

Gaston Bachelard (2000, p. 16)

A través de su joven historia, el estudio de las creencias epistemológicas que subyacen a la práctica docente se ha realizado principalmente desde dos perspectivas que corresponden a dos campos del conocimiento. Por un lado, en el ámbito de la enseñanza de las ciencias —biología, física y química, entre otras—, se han desarrollado estudios sobre las concepciones epistemológicas de los docentes, definidas como “creencias específicas y contextuales sobre el conocimiento y el saber de la ciencia” (Cho, Lankford y Wescott, 2011, p. 314); mientras que desde la psicología educativa los estudios han girado en torno a las creencias epistemológicas, conceptualizadas como “creencias individuales relacionadas con el conocimiento [de naturaleza general] y con su adquisición” (Müller *et al.*, 2008, p. 100). Dichas líneas de investigación, con algunas décadas de trabajo precedente, se han caracterizado —entre otras cosas— por una postura endogámica, que deviene en una ausencia de reconocimiento mutuo; es indudable que prevalece la falta de acuerdo y trabajo conjunto (Cho *et al.*, 2011), la visión parcelaria de la ciencia ha cobrado una factura muy

cara. Aquí algunas generalidades de los esfuerzos realizados al interior de estos dos cotos científicos.

Los estudios realizados sobre las concepciones epistemológicas en la enseñanza de las ciencias se han denominado como *Nature of science* (NOS). Los planteamientos realizados por Gastón Bachelard (2009) son sin duda un referente importante desde el campo de la filosofía de ciencia. Las investigaciones en esta línea han estudiado la importancia de las concepciones epistemológicas en las y los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde distintos enfoques (Carvajal y Gómez, 2002; Flores, 2006; Fuentes, García, Martínez, 2007; Lederman y Zeidler, 1986; López, Flores y Gallegos, 2000; López, Rodríguez y Bonilla, 2004; Peme-Aranega, Mellado, De Longhi, Moreno y Ruiz, 2009; Porlán y Del Pozo, 2002; Rebollo, 2011; Rodríguez y López, 2005, 2006; Viau y Moro, 2011). El aparato conceptual desde el que se ha observado el objeto de estudio es diverso, se ha constituido principalmente de posicionamientos de carácter gnoseológico y epistemológico, sin encontrar un acuerdo o propuesta generalmente aceptada, aun cuando existen tipologías mayormente recurridas. Las metodologías utilizadas son diversas, existen acercamientos con enfoques cualitativos y cuantitativos, a través de estudios de caso, método etnográfico, y principalmente análisis estadístico de datos obtenidos a través de instrumentos como cuestionarios y escalas de Likert.

Bajo la línea trazada por la psicología educativa se han estudiado las creencias epistemológicas en diversas áreas como educación, administración, economía, psicología y algunos campos especializados en la educación superior (Beuchat-Reichardt, 2010; Cho *et al.*, 2011; Gómez, Guerra y Paz, 2010; Kuhn, Cheney, Weinstock, 2000; Leal-Soto, 2010; Müller *et al.*, 2008; Phan, 2008; Schommer-Aikins, Beuchat-Reichardt y Hernández- Pina,

2012; Schommer-Aikins, Duell and Barker, 2003). En estas investigaciones, a diferencia de la diversidad conceptual de las realizadas en NOS, prevalece el uso de un aparato conceptual propuesto por Marlene Schommer-Aikins, que toma como base los trabajos previos de William G. Perry, Karen Strohm Kitchener y Patricia M. King, Mary Field Belenky, Clinchy y Goldberger y Baxter Magolda. Schommer-Aikins propone visualizar a las creencias epistemológicas como un sistema multidimensional, en donde cada una de las dimensiones [estabilidad del conocimiento, estructura del conocimiento, fuente del conocimiento, velocidad del aprendizaje, habilidad para aprender] evoluciona de forma independiente y asincrónica en un continuo que va de una posición ingenua a una sofisticada (Schommer-Aikins, 2004). Estas investigaciones se han desarrollado —principal, más no exclusivamente— a través del análisis estadístico de datos obtenidos a través de diversos instrumentos como cuestionarios y escalas de Likert; sobresale, obviamente, el cuestionario epistemológico de Schommer-Aikins, compuesto de 63 reactivos.

Es indudable la necesidad de realizar ejercicios que confronten las dos líneas de investigación expuestas, y en este diálogo se reconstruya el objeto de estudio a partir de la incorporación de estas, y otras miradas.

Sociología del profesorado, un camino por explorar.

La sociología de la educación se considera la materia que hace caer del caballo de la ilusión vocacional y sitúa a los aprendices de maestro ante la realidad de sus orígenes sociales y su carácter de intermediarios en la reproducción social, pasando de la visión heroica y servicial en que les colocan la pedagogía y la psicología, a la heteronomía y mercantilismo de la sociología.

Antonio Guerrero Serón (1992, p. 44)

La sociología educativa históricamente ha priorizado el estudio del currículo y del alumnado en detrimento del análisis del profesorado (Guerrero, 1992; Zamora, 2004), y más aún, el estudio sobre las expectativas y actitudes de este último colectivo (Bonal, 1995). No obstante, se pueden rastrear aportaciones significativas en el campo denominado *Sociología del Profesorado*, principalmente en la academia anglosajona y de manera incipiente en España (Guerrero, 1992; Guerrero, 2007).

En el campo de la Sociología del Profesorado los estudios han orbitado en torno a tres líneas principales: los enfoques sociológicos (características socio profesionales del maestro), el pensamiento del profesor (formación del profesorado, estudios sobre actitudes pedagógicas e interacción entre pares), y el estrés docente (malestar, insatisfacción, ansiedad y patologías del trabajo) (Barquín, 1995). En la presente investigación cobra importancia la línea que se enfoca en el pensamiento del profesorado, en especial sobre su conceptualización de la realidad educativa, la función social de la escuela y en torno a su

participación como agente educativo, inserto en un sistema de enseñanza y en una estructura social.

Guerrero (1992; 2007) realiza un amplio recuento histórico sobre el devenir de la sociología del profesorado, partiendo del trabajo de Willard Waller que en 1932 publicara *The Sociology of Teaching*, posicionado desde la teoría funcionalista. A partir de ahí los estudios en este campo sucederían de forma lenta y aislada hasta los años 70 en los que renacería el fervor investigador en este ámbito, con el trabajo de Dan C. Lortie de la Universidad de Chicago, en lo que desde su perspectiva constituiría “el estudio sociológico más completo e interesante sobre el profesorado” (p. 44), *Schoolteacher*, nuevamente bajo una perspectiva estructural funcionalista. Posteriormente vendrán otras aportaciones como por ejemplo la de Carlos Lerena que en 1987 divulgara *El oficio del maestro*, y la de Lawn y Ozga con su ponencia: *¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores*, en 1988, ambos con un enfoque neomarxista.

En estos trabajos la principal preocupación de la sociología educativa —y del profesorado en concreto— era enunciar-denunciar la posición y papel del maestro; estos estudios, más que intentar develar el pensamiento del docente y las derivaciones para su práctica, hacían uso de las distintas teorías sociológicas para problematizar la profesión, el perfil y la posición del maestro en la estructura social y educativa, principalmente, y en términos gruesos, desde las corrientes funcionalista, neweberiana y neomarxista de la proletarización (Zamora, 2004).

Los estudios que exploran el pensamiento docente respecto a su función en el sistema educativo y la estructura social, se presentan de forma dispersa tanto en la construcción de su objeto de estudio, como en el aparato conceptual y la metodología para el

logro de sus propósitos. Respecto al objeto de estudio, la investigación sobre el pensamiento del docente atraviesa por aspectos como sus mecanismos de resistencia ante la imposición de propuestas o reformas educativas (Guerrero, 2005), sus modelos de reflexión sobre el ejercicio docente (Cabrera y Jiménez, 1994; Loubet-Orozco y Jacobo-García, 2013), las creencias que ostenta en su práctica (Loubet-Orozco, 2013; Macotela, Flores, y Seda, 2001), y su posicionamiento y actuar frente a las desigualdades sociales (Pérez, 2000).

En relación al aparato teórico conceptual, se pueden distinguir dos principales líneas profundamente imbricadas, una que analiza la práctica docente tomando como aparato teórico las grandes corrientes en sociología, a saber el funcionalismo de Durkheim, y las corrientes derivadas de las propuestas de Weber y Marx (Cabrera y Jiménez, 1994; Parra, 2009; Zamora, 2004); y por otro lado la que toma como marco teórico distintas teorías sociológicas vinculadas a la educación, con ciertos énfasis y tipologías, como el funcionalismo de Parsons, la teoría del capital humano de Schultz y Becker, la teoría de la reproducción de Bourdieu, y la teoría de la resistencia de Giroux (Guerrero, 2005; Loubet-Orozco, 2013; Loubet-Orozco y Jacobo-García, 2013; Pérez, 2000).

Producto de los múltiples posicionamientos sociológicos, la propuesta metodológica de las investigaciones descritas es diversa, en su enfoque y metodología. Se pueden encontrar ejercicios de corte cualitativo y cuantitativo, uso de encuestas vía cuestionario (Macotela *et al.*, 2001), observación participante (Guerrero, 2005), entrevistas a profundidad (Pérez, 2000) y ejercicios de investigación-acción (Loubet-Orozco, 2013) mediante mesas de discusión o talleres (Loubet-Orozco y Jacobo-García, 2013).

Algunos resultados producto de la investigación sobre al pensamiento sociológico del docente, vinculado a su práctica, son: el énfasis en las carencias culturales-familiares

como primeros déficits en la educación de los estudiantes, entretelado a un enfrentamiento entre docentes y padres-tutores; una perspectiva psicologista que prioriza los aspectos individuales y conductuales; y una visión estructural negativa en cuanto a las posibilidades reales de la escuela para modificar las condiciones socioeconómicas del alumnado (Pérez, 2000). También se concluye un predominio de la reflexión socio-funcional técnico-práctica (Loubet-Orozco y Jacobo-García, 2013), principalmente entre maestros sin formación inicial docente o estudios de sociología (Loubet-Orozco, 2013).

El análisis sociológico del profesorado cobra un especial interés ante el clima imperante en donde la discusión —y la formación y evaluación de la docencia— se dirige a cuestiones instrumentales en los campos de la psicopedagogía y la didáctica (Zamora, 2004); las preguntas que se alzan hoy día refieren al *cómo educar*, más que al *qué, porqué y para qué de la educación*. De igual forma se considera necesaria la perspectiva multirreferencial que pueda vincular al saber sociológico con las aportaciones de las otras ciencias de la educación.

El pensamiento del profesorado desde la psicología educativa.

Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte, toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes. En la medida en que es «irreflexiva», la conducta observada en el docente o planeada por él no utiliza los atributos más singulares del enseñante humano. En tal caso, se vuelve mecánica y bien podría llevarse a cabo mediante una máquina.

Lee S. Shulman (1975, como se citó en Clark y Peterson, 1997, p. 445)

La indagación sobre la vida mental del profesorado y la forma en que se relaciona con su práctica, se inscribe en una línea de investigación en psicología denominada *Investigación del Pensamiento de los Docentes* (Clark y Peterson, 1997), dentro del paradigma *De la Cognición del Profesor*, propuesto por Shulman (1997)¹². A continuación se presentan algunos referentes que sitúan esta línea de investigación, y sobre todo, el ejercicio que en esta investigación se propone.

Philip W. Jackson representa para Clark y Peterson (1997) un referente fundamental en este campo. En 1968 publicó su texto *La vida en las aulas*, a contracorriente de la investigación hegemónica de la época —fundamentalmente correlacional y experimental—, y con esto llamó la atención hacia la descripción y comprensión de “los constructos y

¹² Lee S. Shulman (1997) propone la existencia de cinco paradigmas en la investigación de la enseñanza considerando diversas variables involucradas en el fenómeno educativo (de presagio, de proceso, de producto y de contexto). Estos paradigmas son el de proceso-producto, tiempo de aprendizaje, de la cognición del alumno, de la cognición del profesorado, y el ecológico o etnográfico.

procesos mentales que guían la conducta de los maestros” (p. 444). El trabajo de Jackson y de otros investigadores sentaría las bases para este nuevo programa de investigación en psicología.

Hasta 1975 el paradigma de investigación en educación que había predominado era el de proceso-producto, que hacía énfasis en la relación entre la conducta tanto del docente, como del estudiante (proceso) y los resultados obtenidos por este último (producto), medidos generalmente a través de pruebas finales estandarizadas (Shulman, 1997), suponiendo con esto una relación lineal y unidireccional entre los procesos y el producto de la enseñanza. En ese año el Instituto Nacional de Educación en Estados Unidos haría un llamado, producto de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, celebrada en 1974, en donde solicitaría la puesta en marcha de investigaciones del profesorado que consideraran “de algún modo, (...) sus propias expectativas, actitudes, creencias, propósitos” (como se citó en Clark y Peterson, 1997, p. 446), detonando con esto el programa de Investigación del *Pensamiento de los Docentes*.

Esta línea de investigación, impulsada principalmente por el paradigma psicopedagógico cognitivo (Hernández, 2004), oscila en torno a tres categorías: la planificación del docente, sus pensamientos y decisiones, y sus teorías y creencias (Clark y Peterson, 1997), este último, ámbito central del presente ejercicio. El acercamiento metodológico en el estudio de este tópico específico ha transitado por la “observación participante, etnográfica, entrevistas clínicas, estimulación del recuerdo, y la técnica de la matriz de repertorio.” (Clark y Peterson, 1997, p. 518).

Algunas de las aportaciones que este programa de investigación ha entregado son “la incorporación de factores mediacionales y representacionales en la explicación de la

enseñanza y el acercamiento a las teorías cognitivas. (...), [y] la posibilidad de trabajar con los docentes en interesantes procesos de reflexión sobre el propio pensamiento y actuación pedagógica” (Díaz-Barriga y Rigo, 2003, p. 59).

Concretamente en el ámbito de las creencias, concepciones o teorías implícitas de orden psicoeducativo que ostentan los docentes, evidentes en su discurso o actuación, se ha utilizado como marco de explicación, con algunas variantes, los distintos paradigmas psicopedagógicos: conductismo, cognoscitivismo y constructivismo —en sus distintas variantes— (Abril, Bichara, Lara, Jiménez, y Vidal, 2011; Carvajal y Gómez, 2002; Doménech y Gómez, 2003; Hernández, Hernández, Capote, y García, 2004; López *et al.*, 2000; Sales, Traver, Moliner, y Doménech, 2008; Traver, Sales, Doménech, y Moliner, 2005; Velasco, García, y Linares, 2012). En estos esfuerzos la recopilación de información se ha llevado a cabo principalmente a través del uso de cuestionarios o test, con algunas variantes como la observación (Abril *et al.*, 2011) y la intervención educativa (López *et al.*, 2000); y los sujetos han sido docentes en servicio —principalmente— y en formación.

Por último, es importante destacar parte de los hallazgos arrojados tras estos esfuerzos de investigación. Para Carvajal y Gómez (2002), como resultado de un estudio realizado con 66 maestros de nivel medio superior del área de ciencias experimentales, los docentes no fueron conscientes de sus concepciones epistemológicas y del aprendizaje, no se hizo evidente una postura claramente definida en cuanto a este tópico, y como resultado se encuentra una disociación entre las concepciones epistemológicas y del aprendizaje. López *et al.* (2000) encontraron resultados similares, y además, mediante un ejercicio de intervención pudieron constatar la dificultad para modificar las creencias psicopedagógicas de los docentes a nivel práctica (experimental), aún en procesos formativos intencionados.

Esta dificultad para trascender del discurso a la acción parece ser una de las problemáticas reiterativas que Doménech y Gómez (2003) también constatan en un ejercicio realizado con 52 estudiantes en formación docente. Estas conclusiones, obligan a mirar la práctica docente —y su pensamiento—, como una de las variables en un complejo sistema interconectado que para ser resuelto, tendría que ser abordado como tal, y no de forma reduccionista.

Ideas y creencias pedagógicas, el punto de intersección disciplinar.

¿Por qué ocurre esto?, ¿Por qué les resulta tan difícil, a profesores reflexivos e inteligentes poner de acuerdo sus prácticas con sus creencias e ideas? ¿Qué provoca la deformación de las ideas educativas de los profesores y por qué se frustran con tanta facilidad sus intentos de llevar a cabo unas prácticas educativas más coherentes y racionales?

Wilfred Carr (1999, p. 83)

La pedagogía posee un estatus dudoso como disciplina científica, en rancia pugna voces dentro y fuera de sus dominios debaten su naturaleza. Hay para quienes constituye “una práctica eminentemente ideológica, con poca o nula intención científica” (Hoyos, 1992, p. 9), de alcances técnicos e instrumentales a lo sumo; algunos, con Johann Friedrich Herbart y John Dewey —entre otros— han tratado de sentar las bases para constituirle como un campo científico, cuyo objeto es “el desarrollo de la conciencia para sí, como consecuencia del esfuerzo sistemático, orientado a la formación integral del sujeto” (Hoyos, 1992, p. 35), y otros más defienden un rompimiento con las perspectivas científicistas que intentan imponer un modelo de ciencia empírico-analítica (Wilfred Carr, 1999). Las controversias transitan por distintos aspectos, como su carácter prescriptivo más que explicativo —propio de la ciencia físico-natural—, y una acusada vocación inmatematista, empírico-fenomenológica, ausente de reflexión y teorización suficiente.

En su caminar ha incorporado de ciencias con un grado mayor de consolidación —y reconocimiento— (antropología, sociología, psicología, entre otras) constructos teóricos,

prescripciones metodológicas y recursos instrumentales, a la par que ha ido desarrollando un cuerpo teórico-metodológico propio. En suma el objeto pedagógico ha sido abordado históricamente por “ingenieros, psicólogos, historiadores, sociólogos, economistas, abogados, filósofos, [y un largo] etcétera” (Hoyos, 1992, p. 12). Esto para Hoyos (1992) constituye una problemática grave, pues trae como consecuencia que se abandonen las decisiones sobre el quehacer educativo en actores sin suficiente respaldo epistemológico y teórico-conceptual, tecno-burócratas orientando la educación bajo perspectivas de racionalidad técnico-instrumental.

Esta breve argumentación permite inferir que “no fueron por lo general los pedagogos quienes se encargaron de enfrentar estos problemas, sino especialistas de otras disciplinas que se inclinaron sobre los asuntos educativos a partir de sus propios métodos” (Guevara y De Leonardo, 2009, p. 13), lo dicho se puede constatar a partir de los acercamientos a un estado del arte previamente presentados, en sus dimensiones epistemológica, sociológica y psicoeducativa.

A continuación se muestran esfuerzos de investigación, específicamente en cuanto a las ideas, teorías, concepciones o creencias pedagógicas que subyacen a la práctica docente, profundamente atravesadas teórica y metodológicamente por distintas disciplinas — especialmente la psicología educativa (Estévez-Nenninger, Valdés-Cuervo, Arreola-Olivarría, y Zavala-Escalante, 2014)—, pero que toman como marco de interpretación clasificaciones estrictamente de didáctica y/o enseñanza.

No son pocos los investigadores como Juan Ignacio Pozo, Fernando Flores, Rafael Porlán, Louis Not, Barbara Mc Combs y Jo Sue Whisler, entre muchos otros, los que han abordado el asunto, construyendo diversos marcos de interpretación respecto a la práctica

docente y los constructos cognitivos que le sostienen, independientemente de cómo los nombren. Distintas tipologías de la enseñanza han servido para clasificar los diferentes tipos de actuación del profesorado como: Modelo tradicional - Modelo progresista - Modelo mixto (Cruz, 2008); Conservadurismo-Progresismo (Serrano, 2010); Enseñanza Directa – Interpretativa – Constructiva (Fernández, Pérez, Peña, y Mercado, 2011; Aprendizaje Mecanicista - Por Insight – Significativo (Rodríguez y López, 2006; (López *et al.*, 2004); Modelo tradicional- Modelo de enseñanza por descubrimiento - Modelo tecnológico - Modelo constructivista (Fuentes *et al.*, 2009); estilos de enseñanza Heteroestructurante – autoestructurante – interestructurante (Barrero y Mejía, 2005).

Estos modelos de enseñanza han orientado la práctica docente, pero también, —y en esto cobran relevancia para este documento—, han facilitado la comprensión de las ideas y creencias que ostentan los docentes, y que pueden develarse a través de su discurso y práctica. Este develamiento ha sido realizado a través de distintos acercamientos metodológicos, como la entrevista, observación, cuestionario, registro narrativo, revisión de documentos y estimulación del recuerdo, principalmente.

Sus hallazgos son coincidentes en ocasiones y contradictorios en otras, acotados a la disciplina y contexto específico, y al parecer, más dependientes del acercamiento metodológico de lo que quisiéremos aceptar. No obstante, parece generalizado que —salvo casos especiales— las creencias de los docentes en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje difieren de su actuación en el aula (Cruz, 2008), y su influencia sobre estas últimas no parece del todo certera (Rodríguez y López, 2006); sobresalen perspectivas tradicionales de la enseñanza, más en lo práctico que en lo declarativo (Serrano, 2010; Fernández *et al.*, 2011), y se percibe un aumento en los posicionamientos contemporáneos, centrados en el

aprendizaje y en el alumno, relacionados directamente con la formación del profesorado (Estévez-Nenninger *et al.*, 2014).

Resulta evidente la importancia de continuar explorando esta línea de investigación, sobre todo en el contexto regional, en el cual prácticamente es ausente; y más importante aún, realizar una descripción compleja de las articulaciones entre las ideas y creencias del profesorado, evidentes tanto en su discurso, como en su actuar, y sobre todo, dentro de un contexto socioeconómico, histórico, político e institucional organizativo.

Pregunta central y preguntas complementarias

Intentar comprender la práctica docente requiere un despliegue amplio de capacidades, implica moverse de un terreno a otro, cambiar de perspectiva, rasguñar la complejidad a sabiendas de que será imposible sujetarla, pero con la consciencia de que el solo intento abre nuevos horizontes de entendimiento. La presente investigación se propone esto, no menos. La pregunta central que orientó el estudio —inicialmente—, incorporaba a las ideas o creencias de carácter epistémico, sociológico, psicoeducativo y pedagógico que ha construido el docente, y que deambulan en su discurso o práctica cotidiana; sin embargo, para este efecto se utilizará el aparato conceptual de Ardoine (1980), quien denomina *compromisos* a los supuestos teóricos conscientes, e *implicaciones* a las cargas valorativas inconscientes, que los sujetos poseen y movilizan en su comprensión y construcción de la realidad, en este caso educativa. Dicha pregunta se enuncia a continuación:

¿Cómo se articulan los compromisos e implicaciones epistémicas, sociológicas, psicoeducativas y pedagógicas que subyacen a la práctica docente que realizan profesoras¹³ de nivel medio superior, en una escuela pública de Ciudad Juárez?

Es necesario señalar que esta pregunta encierra en ella algunas otras interrogantes de carácter complementario, como por ejemplo el conocer la articulación al interior de cada dimensión, entre los compromisos e implicaciones de las docentes participantes, como requisito previo para el estudio de sus articulaciones con las dimensiones restantes.

¹³ Las docentes participantes del estudio son tres maestras, de ahí que se haga explícito el género; en el apartado metodológico se abundará en el proceso de selección de las participantes.

Propósitos

En sintonía con la pregunta central se plantean una serie de propósitos que guían la investigación; su presencia más que atender a la cuestión estética o normativa de este documento, son un referente permanente que orienta las distintas acciones, manteniendo la congruencia lógica propia de un ejercicio sistemático, y sobre todo, ético y humano.

Propósitos descriptivos

- Describir los compromisos e implicaciones epistémicas, sociológicas, psicoeducativas y pedagógicas que subyacen a la práctica docente de las participantes del estudio.
- Describir la articulación entre los compromisos e implicaciones, tanto al interior de cada dimensión disciplinar, como entre dimensiones, evidentes en su discurso y práctica.

Propósitos teóricos

- Contribuir al análisis, discusión y enriquecimiento de la teoría a través de su interacción con las distintas realidades construidas por las participantes, y de su propia reflexión.

Propósitos políticos

- Detonar un ejercicio de reflexión que ofrezca a las profesoras mayores elementos para la comprensión de su práctica docente, en las dimensiones epistemológica, sociológica, psicoeducativa y pedagógica, con base en un posicionamiento socio histórico y político.
- Contribuir a la comprensión y discusión sobre el estado actual y las necesidades de formación docente, como un insumo fundamental para la construcción de propuestas contextualizadas y participativas de formación docente, desde una perspectiva integral de la educación.

Justificación

La praxis freiriana implica la acción y la reflexión de los hombres —y las mujeres— sobre el mundo con objeto de transformarlo (Freire, 1982); la investigación educativa no podría plantearse menos que esto. En sintonía con lo enunciado, la principal intención de la presente investigación es enfatizar la apremiante necesidad de que el docente reflexione sobre su actuar, desde un plano que trascienda la racionalidad técnico instrumental; que se introduzca en las entrañas del acto educativo, develando los compromisos e implicaciones epistémicas, sociológicas, psicoeducativas y pedagógicas que le subyacen, así como las condiciones políticas y socio históricas que lo influyen. Dicho esfuerzo requiere partir de la construcción colectiva de una educación con carácter integral para los estudiantes de bachillerato; una integralidad que trascienda el discurso y que no centre su atención solamente sobre los medios, sino, y primordialmente, sobre los fines.

Una primera nota sobre la justificación de este estudio es la intención de realizar aportaciones que profundicen en la práctica docente en el nivel medio superior, desde una perspectiva multirreferencial que supere el reduccionismo disciplinario (Hernández, 2004, p. 40). Jacques Ardoino (1988) propone el enfoque multirreferencial en alusión al ejercicio de indagación o lectura de un objeto de estudio desde distintas referencias o disciplinas, con la intención de desarrollar “un cierto número de puntos de vista contradictorios y heterogéneos” (pp. 8-9), que ofrezcan una mayor riqueza, sin pretender agotarla. Se propone pues vincular e interrelacionar los aspectos epistemológicos, sociológicos, psicoeducativos y pedagógicos, obteniendo con ello una perspectiva más amplia que la que otorgan ejercicios

monorreferenciales ubicados en una sola dimensión; en tal sentido se coincide con Hernández (2004) cuando plantea que:

La educación es un fenómeno sociocultural muy complejo y, para su completo estudio y análisis, son necesarias la participación y la colaboración de múltiples disciplinas que expliquen sus distintas dimensiones y contextos. Nadie duda que sin tal concurrencia de perspectivas disciplinarias, el análisis de lo educativo resultaría parcial e incompleto. (p. 40)

Si bien este ejercicio no se concibe como un proceso de investigación acción, los hallazgos, producto de un estudio crítico, pueden contribuir a la discusión en torno a propuestas de formación docente de naturaleza integral, participativa y contextualizada. Se reconoce que el PROFORDEMS ha contribuido a revitalizar la práctica docente¹⁴, sin embargo, es también claro que se sigue moviendo bajo la lógica instrumental y despoja al profesorado de la

¹⁴ Esta afirmación, como anteriormente fue expuesto, requiere de ejercicios sistemáticos para fundamentarse, no obstante, y tomando como referencia la experiencia propia en la formación y acompañamiento de docentes de este nivel educativo, se pueden delinear resultados favorables a través de la voz de los mismos docentes, presentes en elaboraciones personales:

[...] El presente módulo me ha brindado mucha información la cual yo desconocía y/o no había tenido tiempo de estudiar. El hecho de compartir experiencias con otros compañeros de otros sistemas de bachillerato me da a entender que no estamos solos, que en todos se presentan las mismas problemáticas dentro y fuera del aula, incluso con nuestros mismos compañeros y entiendo que el cambio debe empezar conmigo. (Docente 1, actividad de cierre de Módulo I, mayo de 2014)

[...] Es una experiencia que me enriqueció como profesor y ponerme en los zapatos del estudiante. Es difícil cambiar la educación de un país pero se puede lograr con el simple hecho de que nos queramos todos capacitar en reafirmar nuestros conocimientos, cambiar ideas o estereotipos que tenemos de ciertos temas. (Docente 2, actividad de cierre de Módulo I, mayo de 2014)

[...] A través de las experiencias compartidas por los compañeros he podido enriquecer mi vocabulario, comparar mi postura con la de los otros y además, conocer distintas situaciones en los diversos subsistemas de Educación Media Superior. (Docente 3, actividad de cierre de Módulo I, mayo de 2014)

[...] Honestamente este fue un curso que propició un punto de quiebre en cuanto a la percepción de la RIEMS, generalmente nos encontramos reacios a los cambios, si nos sacan de nuestra zona de confort no estamos felices, aunado a esto es la poca información a la que uno tiene acceso en cuanto a la RIEMS, me ayudó a conocer más de las competencias y como estas se relacionan a las actividades diarias del docente y a cómo podemos analizar los problemas que tienen los alumnos y a ayudar a generar áreas de oportunidad respecto a estos. (Docente 4, actividad de cierre de Módulo I, mayo de 2014)

posibilidad de construir su propio trayecto formativo; se cree por tanto necesaria la puesta en marcha de ejercicios formativos para —y desde— la práctica docente.

Otro aspecto que justifica el ejercicio, es la necesidad del estudio y la acción en el bachillerato como responsabilidad ética de la investigación educativa; hasta el 2011 eran relativamente pocos los estudios realizados en este nivel educativo en Chihuahua (Martínez, Aguirre, Hernández, Hinojosa, y Vega, 2012) y en el país (Macías y Valdés, 2014). Esta omisión histórica del quehacer investigativo cobra relevancia tras el reciente inicio de la obligatoriedad del bachillerato a partir de febrero 2012, y sobre todo, en razón de la coyuntura demográfica del país; recordemos que el año 2010 la mitad de la población de México era menor de 26 años¹⁵ y las proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO) indican máximos históricos de población joven en los próximos años¹⁶.

Como última nota sobre la justificación del estudio se encuentra la posibilidad de realizar un ejercicio de corte cualitativo que profundice en las articulaciones entre las distintas dimensiones de la práctica docente descritas; el objeto de estudio que se plantea ha sido abordado principalmente desde perspectivas cuantitativas con utilización de métodos experimentales y de correlación, y a través de instrumentos “de papel y lápiz” constituidos en su mayoría por escalas de Likert (Gómez *et al.*, 2010; Mellado, 1996; Phan, 2008; Rodríguez y López, 2006); se considera necesario por lo dicho, aportar desde un enfoque cualitativo al cuerpo de conocimientos, aun con las limitantes que un ejercicio de esta naturaleza posee.

¹⁵ Datos obtenidos del INEGI. Informativo oportuno, conociendo... nos todos (2010).

¹⁶ Datos obtenidos del CONAPO (2012).

CAPÍTULO 2: PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Mirar la docencia es mirar un universo complejo y fascinante. No es una tarea para quien se conforme con respuestas sencillas o para quien busque perennes certezas. Consciente de lo anterior, reconozco que mi mente divaga en el laberinto del caos, en su ansiedad busca faros que le permitan direccionar sus elucubraciones, quizá la costumbre, quizá las alienaciones.

En atención a la complejidad del objeto de estudio, y como producto de la revisión y análisis documental, se presenta un aparato conceptual que busca mostrar una panorámica integrada que faculte observar-construir la realidad educativa, en específico, los compromisos e implicaciones que deambulan en el decir y actuar del docente, aparato que aun cuando temporal y limitado, abre una puerta a este mundo, que sin duda, trasciende nuestros esquemas de pensamiento.

La forma de proceder será inicialmente analítica para intentar, al final, realizar una síntesis global a través de la cual se acceda a una perspectiva tan amplia del objeto de estudio, como me sea posible.

De las creencias a los compromisos e implicaciones

Los estados de arte expuestos posibilitaron acceder a algunos de los esfuerzos realizados desde distintos cotos disciplinarios, para dar sentido a las construcciones mentales de los docentes respecto al acto de enseñar-aprender. Múltiples palabras aparecían para

conceptualizarlas, concepciones, ideas, creencias, teorías, y más. ¿Qué son unas y qué son otras?, la bibliografía no tiene una respuesta unificada para estas interrogantes, distintos significados se otorgan a los mismos significantes, y diversos significantes aluden a los mismos significados, distinguibles sólo por la construcción sintáctica. Pareciera que la decisión final se redujera a un simple vuelo de moneda, o al más elaborado de los algoritmos.

Para Pérez, Mateos, Scheuer, y Martín (2006) los principales estudios respecto a las concepciones o creencias sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, ya sea en docentes o discentes, se pueden agrupar en seis enfoques: *a) metacognición, b) teoría de la mente, c) creencias epistemológicas, d) fenomenografía, e) teorías implícitas, y f) perfil del docente y análisis de la práctica*. Para este ejercicio se analizó brevemente el término creencias desde la propuesta de Ortega y Gasset (1940), y finalmente, como fue expuesto, se utilizó el aparato conceptual de Ardoine (1980), llevando su aplicación más allá del ámbito epistemológico a los referentes previamente descritos.

José Ortega y Gasset y su conceptualización de las ideas y las creencias.

Ortega y Gasset (1940) en su texto titulado *Ideas y creencias* realiza un profundo acercamiento a las creencias que subyacen en los seres humanos. En su opinión los hombres y las mujeres poseen en su interpretación del mundo, ciertas ideas básicas, o creencias; dichos constructos no son el producto de un acto iluminativo, espontáneo, ni siquiera consciente —en ocasiones—, son por el contrario, una estructura compleja de interpretación

que resulta de un largo proceso, de una historia de vida; el punto de llegada de un largo viaje, y el punto de partida hacia nuevos horizontes de entendimiento. Las creencias son el *continente de nuestra vida*, en ellas *vivimos, nos movemos y somos*.

Estas creencias, esculpidas de manera lenta y constante en el trajín de la vida, se tornan en gigantes que se confunden con la realidad, a fuerza de absorbernos abandonan el estatus de ideas, hemos dejado de razonarlas, razonamos en función de ellas. “Las ideas se tienen; en las creencias se está” (Ortega y Gasset, 1940, p. 11). Es así como Ortega y Gasset (1940) realiza una distinción entre las ideas, producto del razonamiento u *ocupación intelectual*, y las creencias, que habitan en el fondo y condicionan la forma de entender y pensar, que se constituyen en “implicaciones latentes de nuestra actividad intelectual” (p. 18).

Esta distinción tiene consecuencias importantes; desde la perspectiva intelectualista el foco de atención eran las ideas —pensadas— las que determinaban el actuar, en este caso, docente; la propuesta de Ortega y Gasset obliga a mirar hacia otro espacio, más profundo y casi insondable, el de las creencias, el de esas implicaciones que condicionan la actividad intelectual, y en gran medida, los actos. La invitación es a observar esas creencias —de carácter científico o no científico— que nos han despojado de la posibilidad de cuestionarlas, que hemos convertido, o se nos han introyectado como dogmas.

Jacques Ardoino y sus conceptos de compromiso e implicación.

En el ámbito de la investigación científica se plantean una serie de analogías que permiten entender, tanto las dinámicas, como la naturaleza misma del quehacer científico. Una de ellas, planteada por Jacques Ardoino (1988, como se citó en Martínez, 2011a), es la de terreno epistemológico. Cuando un investigador se propone observar un objeto de estudio es necesario que sea consciente del terreno que pisa, la relación, inicialmente objeto-sujeto, se muestra ahora como una triple relación, objeto-sujeto-observatorio (Ardoino, 1988), Grosfoguel (2006) le llama ubicación epistémica a este tercer componente. El terreno o ubicación le imponen al investigador una visión cuyo alcance se encuentra limitado y condicionado por los compromisos e implicaciones del observador; el territorio está determinado por la mirada, al igual que la mirada responde en gran medida al terreno que se pisa.

Dichos *condicionamientos* se pueden visualizar a través de las valoraciones que ostenta el investigador, tanto sus **supuestos teóricos conscientes, o compromisos**, como sus **cargas valorativas inconscientes, definidas como implicaciones** por Ardoino (1980). Este autor propone la existencia de implicaciones libidinales o psicológicas que serían las estructuras mentales, la historia y la prehistoria individual; e implicaciones institucionales que representan las pertenencias en relación a su posicionamiento social, sus afinidades, entre otras.

Los dos términos descritos —compromisos e implicaciones— son, hasta cierto punto equiparables a los propuestos por Ortega y Gasset (1940), ideas y creencias, sólo que los primeros acotados a una epistemología cercana a la filosofía de la ciencia, y los últimos,

—propuestos por Ortega y Gasset—, de carácter eminentemente gnoseológico. Mientras Ortega y Gasset insiste en que las creencias son el *terreno sobre el que acontece*, Ardoino afirma que las implicaciones son algo *que se padece*, en ambos casos representan ideas fundacionales que condicionan al ser humano.

Estas imágenes ofrecen un valor heurístico que favorece el acercamiento al objeto de estudio. El docente en su labor cotidiana no se desprende de su ubicación epistémica (sexo, género, raza, adhesiones políticas o religiosas, entre otros), se encuentra parado —consciente o no— en un terreno que condiciona su visión; posee compromisos forjados a través de cierta actividad intelectual y le subyacen implicaciones construidas a lo largo de su historia de vida. Comprender su ejercicio docente demanda la consideración integral de los elementos abordados, y quizá más.

Tanto Ortega y Gasset (1940) como Ardoino (1980, 1988) brindan herramientas para analizar los constructos cognoscitivos que el docente moviliza en su práctica cotidiana. Para efectos del presente estudio, se asume la propuesta de Ardoine, *compromisos e implicaciones*, y atendiendo a una visión integral del quehacer docente, se indagará en las dimensiones epistemológica, sociológica, psicoeducativa y pedagógica.

Dos últimas notas respecto a los presupuestos teóricos en que se sustentará este ejercicio son, a) que la mirada al buscar ser panorámica limita su profundidad, y b) que el uso de conceptos arbitrarios —como las escuelas pensamiento o teorías al interior de cada disciplina—, para intentar entender los compromisos y las implicaciones de los docentes a través de su práctica y discurso —pese a la posible distancia entre unos y otros—, se hace con fines heurísticos y didácticos, bajo conciencia absoluta de que son incapaces de contener al pensamiento vivo.

Los posicionamientos epistemológicos

Para hablar de posicionamientos epistemológicos es necesario realizar varias acotaciones. El término epistemología se encuentra empañado por un halo de polisemia, se puede concluir que lo único claro, es que hace alusión al conocimiento (Padrón, 2007), de ahí en fuera, nada permanece constante.

Mientras que para la tradición anglosajona representa el estudio de toda clase de conocimiento, en cuyo caso pudiera equipararse al concepto de gnoseología; para la escuela francesa es el abordaje del conocimiento de carácter científico, que pudiera traslaparse también con los conceptos de filosofía de la ciencia o teoría de la ciencia. En el caso de Latinoamérica, Padrón (2007) afirma que prevalece la segunda concepción —estudio del conocimiento científico—, sin embargo existen autores latinoamericanos cuyos planteamientos difieren de la visión estrictamente científica de la epistemología francesa; actualmente incluso se han desarrollado propuestas que hablan de nuevas epistemologías, epistemologías feministas, epistemologías del sur (De Sousa, 2011), entre otras, no obstante, en su condición emergente, se les confiere un carácter divulgativo, e incluso retórico más que técnico, enunciando sus limitaciones para el análisis crítico (Padrón, 2007).

Un referente fundamental relativo a la construcción de tipologías para la determinación de los posicionamientos epistemológicos, se tiene en Gastón Bachelard (2009) y su perfil epistemológico, desde el ámbito de la filosofía de la ciencia física, al interior del campo denominado *Naturaleza de la Ciencia* (NOS por sus siglas en inglés).

En un análisis filosófico espectral que devela el grado de integración de las distintas filosofías, Bachelard (2009) propone que *pensar científicamente* es situarse en un punto

intermedio, al que llama racionalismo aplicado o prospectivo. Para ello caracteriza los distintos estadios que atraviesa el pensamiento filosófico en la construcción de un concepto científico; en orden jerárquico (de ingenuo a sofisticado): animismo, realismo ingenuo, empirismo claro o positivismo, racionalismo clásico o simple, racionalismo completo o complejo y racionalismo dialéctico o discursivo¹⁷, estos dos últimos incorporados en un superracionalismo. Es necesario destacar que a esta propuesta le subyace una idea de lo científicamente superior (superracionalismo) y lo deficiente (animismo), con todas sus tonalidades intermedias, exponiendo una idea de *progreso filosófico* en el plano de las nociones científicas.

La propuesta de Bachelard inspira la construcción de una estructura que permita situar los posicionamientos epistémicos del docente, a través de una tipología fundamentada, principalmente, en la obra de Hessen (2001), que se muestra en la Figura 1.

De acuerdo a Hessen (2001) el fenómeno del conocimiento (hecho gnoseológico), puede ser estudiado a partir de tres preguntas: ¿es posible conocer?, ¿cuál es la esencia del conocimiento?, y ¿cuál es el origen del conocimiento? Las respuestas que se den a estas interrogantes (mediante el discurso o la práctica docente) develarán, entre otros aspectos, el posicionamiento epistemológico que se ostenta.

¹⁷ A lo largo del texto Bachelard otorga distintos adjetivos para definir sus filosofías.

Respecto a la *posibilidad del conocimiento* se tendrían, al menos, tres posibles respuestas: la **dogmática** en el que la pregunta: ¿es posible conocer? no ha surgido, y se

Figura 1. Posicionamientos Epistemológicos

DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA		
POSIBILIDAD	ESENCIA	ORIGEN
DOGMATISMO	REALISMO Ingenuo Natural	EMPIRISMO
ESCEPTICISMO Subjetivismo Relativismo Pragmatismo	IDEALISMO Subjetivo- Psicológico Objetivo- Lógico	RACIONALISMO
CRITICISMO	REALISMO CRÍTICO REALISMO HISTÓRICO	APRIORISMO

Fuente: Elaboración propia.

asume como un hecho indiscutible —un dogma—, la posibilidad humana de aprehender al objeto de conocimiento, un objeto plenamente distinguible y ajeno al sujeto, cuya relación es de aprehensión del uno sobre el otro; la **escéptica**, para la cual “el sujeto no puede aprehender al objeto (...), [conocer] en el sentido de una aprehensión real del objeto, es imposible” (p. 19), la concordancia entre el conocimiento y el ser real de las cosas es inviable, en su lugar tenemos conocimientos o juicios que fundan su validez, en el sujeto, en el contexto externo o en la utilidad práctica del saber, resultando en subjetivismo, relativismo o pragmatismo, respectivamente¹⁸; y finalmente la respuesta **criticista** —Kantiana—, que asume la existencia de una verdad, revelada tras un esfuerzo

¹⁸ El subjetivismo coloca en el sujeto, que conoce y juzga, la fuente de validez; el relativismo en cambio otorga a factores externos, como el contexto, la posibilidad de determinar que conocimiento es verdadero; y finalmente el pragmatismo tiene en la utilidad práctica el criterio de validez del conocimiento (Hessen, 2001, pp. 21-23)

reflexivo y crítico que “examina todas las afirmaciones de la razón humana” (p. 24), que pone en la balanza de la reflexión, tanto a las fuentes de la información, como a los razonamientos en las que descansan.

Para responder a la pregunta sobre la *esencia del conocimiento*, las respuestas que se proponen son la realista ingenua/natural, la idealista, la realista crítica y la realista histórica. Se examina en primera instancia al ***realismo ingenuo/natural***; este confiere una existencia a los objetos, independiente de la conciencia del sujeto cognoscente (Hessen, 2001, p. 38) y considera que los objetos son tal cual se perciben, es decir, que los contenidos de la percepción son atribuibles directamente a los objetos. La distinción entre realismo ingenuo y natural, radicaría en el grado de problematización-equiparación de la cuestión objeto-contenidos de la percepción.

Un segundo estadio se tiene en el ***idealismo***, que a diferencia del realismo niega la existencia real de los objetos fuera de la conciencia. La naturaleza de esa existencia dentro de la conciencia, determina la variante de idealismo, que bien puede ser *subjetivo o psicológico*, para la cual los objetos existen en tanto —y mientras— son percibidos por la conciencia; e *idealismo objetivo o lógico*, cuyo punto de partida es “la conciencia objetiva de la ciencia” (Hessen, 2001, p. 42), que a partir de pensamientos y juicios construye objetos ideales lógicos.

Las últimas dos propuestas —***realismo crítico y realismo histórico***— comparten la idea de la existencia de un objeto, independiente del sujeto, que sin embargo en el acto cognoscitivo no se presenta tal cual en la conciencia, sino que contrariamente, es la conciencia la que le otorga forma o representación. Aparece por primera vez la distinción entre sensación y percepción, esta última compuesta por “elementos que no deben

considerarse simplemente como reacciones a estímulos objetivos, esto es, como sensaciones, sino como adiciones de la conciencia percipiente” (Hessen, 2001, p. 40). La distinción entre realismo crítico y realismo histórico se encuentra en la vía para la construcción de una representación del objeto; mientras que para la vertiente crítica es el camino racional o “examen crítico” (Guba y Lincoln, 2002, p. 126) el que conduce a la construcción de una realidad siempre imperfecta; para el histórico, es necesario develar al “cúmulo de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género” (Guba y Lincoln, 2002, pp. 126-127) que hacen falsamente natural e inmutable a una realidad en principio plástica.

Por último, a la pregunta sobre el *origen del conocimiento*, de igual forma se ofrecen tres macro-respuestas, empirismo, racionalismo y apriorismo. La primera de ellas — *empirismo*— hace de la experiencia la fuente única del conocimiento, el cual, como construcción humana procede a los hechos concretos. El *racionalismo* en cambio, ve en el pensamiento y la razón —que obran con “absoluta independencia de toda experiencia” (Hessen, 2001, p. 27) —, a las fuentes principales del conocimiento humano, el cual debe ser, por definición, “lógicamente necesario” (Hessen, 2001, p. 26); se tiene como resultado una posición que exagera la confianza en la razón humana para definir la realidad con independencia de la experiencia. Por último, la postura mediadora entre los extremos expuestos se tiene en el *apriorismo*, que admite tanto al razonamiento como a la experiencia como fuentes del conocimiento, colocando al razonamiento como el factor a priori, como “aquello que hace posible la experiencia, esto es, el conocimiento de la realidad empírica” (Hessen, 2001, p. 35).

En la Figura 1 se pueden apreciar los conceptos expuestos, a los cuales, se propone, les subyacen interrelaciones que constituyen tres bandas consistentes en su interior, una

constituida por el *Dogmatismo-Realismo-Empirismo*, para el que es posible conocer objetos con existencia independiente de la consciencia, mediante la experiencia; una segunda conformada por *Escepticismo-Idealismo-Racionalismo*, en donde ya no es posible conocer, sólo construir representaciones ideacionales mediante el razonamiento; y una tercera compuesta por *Criticismo-Realismo Crítico/Histórico-Apriorismo*, en la que es posible conocer, si de manera crítica y reflexiva se examinan los objetos mediados por la consciencia, a través del razonamiento y la experiencia. Estas construcciones cobrarán mayor sentido al contrastarlas con las dimensiones restantes, sociológica, psicoeducativa y pedagógica.

Las corrientes y teorías sociológicas

El estudio de las sociedades, en cuanto a estructura y funcionamiento, es un tópico que ha desencadenado una infinidad de letras; múltiples autores encarnan el asunto sociológico en bibliotecas enteras; no obstante, tres autores destacan por su legado, Carlos Marx, Emile Durkheim y Max Weber (Bravo, Díaz-Polanco, y Michel, 1985), y es a partir de ellos que se

Figura 2. Posicionamientos Sociológicos

DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA		
CONCEPCIÓN DE LA REALIDAD	FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA	REFLEXIÓN DOCENTE
EMPÍRICO ANALÍTICA	FUNCIONALISMO DE DURKHEIM	TÉCNICA
	ESTRUCTURAL FUNCIONALISMO DE PARSONS	
	TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO	
INTERPRETATIVISTA	ENFOQUE COMPRENSIVO DE WEBER	PRÁCTICA
	TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN	
CRÍTICA	TEORÍA DE LA RESISTENCIA	CRÍTICA

Fuente: Elaboración propia.

delinean tres macro-tendencias sociológicas, con objeto de facilitar la observación de los distintos posicionamientos respecto al fenómeno educativo.

Para el análisis de esta dimensión, fueron tres las interrogantes que se plantearon, en torno al quehacer docente: ¿cuál es la concepción de realidad que poseen los docentes?, ¿cuál es la función social que le atribuye a la escuela?, y finalmente, ¿cuál es la función que asume el maestro, dada su concepción de profesionalización de la práctica docente? Las respuestas a estas preguntas se han dado desde variados planos y autores, sin embargo, a efectos de poder desenmarañar la

perspectiva docente, se eligen, las que desde la perspectiva del autor, constituyen las principales propuestas sociológicas.

Concepción de la realidad.

Respecto a la concepción de la realidad, revisamos en primera instancia a Durkheim, quien concibe a los hechos sociales como cosas, previamente dadas, sujetas a la observación, y externas a los sujetos que las representan (Bravo *et al.*, 1985, p. 15); tenemos por tanto, un primer acercamiento analítico de base empírica limitada a los hechos (*posicionamiento empírico-analítico*), de marcado sesgo antiteórico (Bravo *et al.*, 1985, p. 17).

En Weber tenemos un intento de superación de la perspectiva de Durkheim. Contrario al científico francés, Max Weber considera que la realidad es infinita e inconmensurable para el entendimiento humano, en este sentido entre el concepto representativo y lo real representado hay una distancia infinita (*posicionamiento interpretativo*) (Bravo *et al.*, 1985, p. 26); la realidad, por tanto, es una construcción subjetiva, inherente al sujeto y asequible a través de la introspección.

Finalmente, se tiene a la propuesta marxista como punta de lanza de los **posicionamientos críticos**. Desde esta perspectiva la realidad (situaciones históricas y objetos concretos) es un todo estructurado y dialéctico, lo que deriva que los fenómenos — en esencia históricos—, pueden ser comprendidos sólo en referencia a ese todo estructurado. Desde este autor el objeto de estudio se puede construir mediante “un método histórico que además considere el conflicto determinado por condiciones materiales, entre las clases dominantes y dominadas” (Bravo *et al.*, 1985, p. 35). El conocimiento de la realidad, por lo dicho, es pasajero e histórico.

Mientras que la concepción sociológica de la realidad se encuentra estrechamente vinculada a la esencia del conocimiento (perspectiva epistemológica), las siguientes

categorías que se abordarán, si bien derivadas, la trascienden: a saber la función social de la escuela y del profesorado.

Función social de la escuela.

Un primer tópico a analizar, fundamental para entender las distintas perspectivas en relación a la función social de la escuela, lo tenemos en el *funcionalismo*, para el cual la sociedad es un sistema integrado de partes interconectadas e interdependientes, en sincronía; que en tanto, posee una tendencia al equilibrio y la armonía (Bravo *et al.*, 1985, pp. 49-50); otra característica del funcionalismo es su gran capacidad de metamorfosis epidérmica (p. 111), que le permite adaptarse a los distintos cambios, condiciones y críticas, y una concepción totalitaria y holística limitada,—con un énfasis exacerbado en lo concreto y no en el conjunto— y adiacrónica (p. 115). En atención a esto se coincide con Martínez (2011b) en que, pese a las diferencias entre las posturas empírico-analíticas y las interpretativas, en ambas subyace una esencia funcionalista que no se compromete con la transformación.

La institución escolar, desde el funcionalismo, deberá favorecer el equilibrio interno de la sociedad, interiorizando en los sujetos mediante la educación, valores y pautas de comportamiento que le permitan situarse, desarrollar una función predeterminada y coadyuvar al sostenimiento del sistema. Las teorías funcionalistas que serán exploradas en este documento son el funcionalismo de Durkheim, la teoría estructural-funcionalista de Parsons, la teoría del capital humano, el enfoque comprensivo de Weber, y por último, de corte crítico, la teoría reproduccionista.

La primera aproximación funcionalista de la educación que se aborda es la del *funcionalismo de Emile Durkheim*, que, de acuerdo a Feito (2001), ofrece una serie de tesis: a) existe una relación causal entre las condiciones económicas y sociales, y los sistemas educativos, los cuales no se pueden entender de forma aislada ni independiente; b) las formas y contenidos de la educación guardan una relación estrecha con las necesidades de la sociedad en la que nacen y cobran sentido, y por tanto son la base para la construcción de una doctrina moral acorde a los intereses del Estado; c) la educación humaniza, crea —directivamente— a las personas que son la unidad del sistema-sociedad; d) la escuela es una institución con poder legítimo que encuentra en el maestro a la materialización de dicho poder, constituyéndolo en la autoridad formal.

Otra perspectiva de orden funcionalista se ostenta en la propuesta *estructural-funcionalista de Parsons*. Para Urteaga (2009) desde esta perspectiva la escuela nuevamente asume la función socializadora, permitiendo a los miembros de una sociedad interiorizar pautas que garanticen su lealtad y una incorporación exitosa a la dinámica social, de acuerdo a los intereses colectivos. Además de esto desarrolla una función estabilizadora que permite a cada sujeto ocupar su lugar en la sociedad, de acuerdo a sus capacidades, evidenciadas a través del éxito académico, justificando y legitimando la estratificación socioeconómica. Una escuela imparcial se asocia al progreso social, bajo el principio de igualdad de oportunidades (Feito, 2001).

Por su parte, la *teoría del capital humano* surge, según Feito (2001) después de la segunda guerra mundial, en un ambiente en que las potencias colonialistas entablaban una competencia por el dominio armamentístico, mediante desarrollos científico-tecnológicos. La educación es vista en ese momento como una inversión que redituaría desarrollo tanto a

nivel personal, como social; medido a través estudios que relacionaban los niveles de formación académica y los ingresos económicos, principalmente. La educación, observada a través del lente del desarrollo económico, cumpliría la función de preparación y especialización para la competencia en el plano internacional, adquiriendo con mayor énfasis su carácter instrumental y dependiente del ámbito laboral y económico. Principios fundados en la estabilidad social y la meritocracia cobrarían mayor importancia, sumándose a la propuesta funcionalista.

Como fue enunciado con anticipación el *enfoque comprensivo de Weber*, se distancia de la propuesta de Durkheim en importantes tópicos, sin embargo permanece unida a ella en su naturaleza funcionalista. Sin bien, Weber no presenta una teoría sociológica de la educación propiamente, esta se puede deducir de su teoría del poder y la dominación (Brígido, 2006, p. 23). Para Weber la escuela ejerce una dominación sobre los estudiantes, reconocida como legítima, que implica una relación de reciprocidad entre quien desea dominar (maestro) y tiene derecho a ser obedecido, y quien desea ser dominado (estudiante) y debe obedecer. Su función trasciende la transmisión de bienes culturales legítimos, nuevamente, la escuela se presenta como la responsable de favorecer la incorporación de hábitos de conducta aceptables, mediante un coacción psicológica, que en última instancia, permite determinar quién es culto y quién no. Por último, Weber propone la existencia de distintos tipos de educación, para distintos sujetos que poseen características de acuerdo a un orden social preestablecido, la tarea de la escuela, por tanto, “se limita a estimular, a desarrollar y a poner a prueba esas cualidades en aquellos sujetos que, en germen, ya las poseen” (Feito, 2001, p. 455).

La *teoría de la reproducción de Bourdieu* enfatiza la relación entre el capital cultural y el capital social, o de forma más precisa, “entre reproducción cultural y reproducción social” (Bonal, 1995, p. 79). Como ya se puede advertir el aparato conceptual que se está construyendo en esta investigación, al ser arbitrariamente delimitado, es incapaz de contener de forma precisa a la realidad, y a los propios autores que se enuncian como representantes de tal o cual *constelación de ideas*. Esto es más notorio en Bourdieu, en cuyo pensamiento coexisten ideas funcionalistas, durkheimianas o neoweberianas, e incluso marxianas (Bonal, 1995, p. 80). La aportación de este autor consiste en develar al capital cultural —y su correspondiente origen social—, como un factor determinante en el éxito escolar, situando a los valores, las actitudes y a las aptitudes de las clases altas como el referente y fin del sistema escolar, constituyéndose con esto, en un aparato de reproducción del sistema socioeconómico. La escuela, con sus contenidos y prácticas, no es neutra, en su génesis y naturaleza ya se pueden advertir su propósito reproductor y su carácter de dominación mediante la violencia simbólica. A pesar del espíritu crítico y esclarecedor de la propuesta de Bourdieu, existen aspectos fundamentales ausentes, como el concepto de cambio educativo, la contradicción y el conflicto que persiste en los entornos escolares, y con estos, la resistencia de los dominados (Bonal, 1995).

Por último, se presentan las *teorías de la resistencia*, con Willis y Giroux a la cabeza. Estas propuestas, principalmente, se oponen al carácter unidireccional adjudicado erróneamente al proceso de inculcación de la ideología dominante; desde estas teorías los sujetos no permanecen pasivos ante la imposición de ideologías, por el contrario, “permiten y refuerzan, en algunos casos, u obstaculizan, en otros, el mismo proceso de reproducción” (Bonal, 1995, p. 143), ofreciendo la posibilidad de desplegar actos contrahegemónicos de

resistencia, “lucha y oposición que genera elementos de posibilidad y cambio educativo” (Bonal, 1995, p. 142).

Nivel de reflexión del profesorado.

El último aspecto que se aborda, desde la dimensión sociológica, es el nivel de reflexión que un docente desarrolla sobre su propia práctica. Loubet-Orozco y Jacobo-García (2013) definen al acto de reflexión de la práctica docente como:

Un proceso que inicia con un estado de perplejidad ante situaciones determinadas de la práctica cotidiana del profesor, que encierra la capacidad de hacer visibles los elementos y relaciones que configuran una situación de enseñanza y aprendizaje con el apoyo de estrategias de investigación sistemática y objetiva. (p. 201)

Estos mismos autores proponen la existencia de tres niveles de reflexión o racionalidad docente, la técnica, la práctica y la crítica, utilizando el aparato teórico de Kemmis (1999). El profesional de la educación despliega una *reflexión técnica* cuando el énfasis se sitúa en la dimensión instrumental, constituyendo a la práctica como un medio para alcanzar fines predeterminados e indiscutibles; en este tipo de reflexión los esfuerzos y recursos se orientan al logro eficiente y eficaz de los objetivos curriculares. Principios como el control y la certeza son fundamentales, derivando en a) la convicción de que las teorías educativas deberán situarse en los márgenes de la legalidad y tener una comprobación empírica; b) el

conocimiento y su búsqueda son objetivos y neutrales, de la mano de un sesgo reduccionista antiteórico; y c) la labor del docente puede estar libre de valores (Giroux, 2004).

La *reflexión práctica*, de perspectiva interpretativa surge de problematizar a los medios y a los fines —estrategias y objetivos de enseñanza—, a la luz del razonamiento y la experiencia (Kemmis, 1999; Loubet-Orozco y Jacobo-García, 2013), en virtud de que el conocimiento es “un acto social específico con relaciones sociales subyacentes” (Giroux, 2004, p. 234). Si bien este modelo destierra a la objetividad y enfatiza el sentido de la educación y sus contenidos a partir de los sujetos que son, en última instancia, quienes les dan forma y significado, se sigue moviendo bajo la lógica de dominación estructural (Giroux, 2004).

Finalmente la *reflexión crítica*, con un sentido “dialéctico, éticamente informado, que genera un saber práctico acerca de lo que debe hacerse en una situación práctica concreta” (Kemmis, 1999, p. 154), “cuestiona las posibilidades y consecuencias de las acciones educativas con una clara intención de cambio social y emancipación” (Loubet-Orozco y Jacobo-García, 2013, p. 201). Reflexión, crítica y acción se entretajan en una estructura que requiere de la indisolubilidad para guardar congruencia.

En resumen, se tiene un nivel (técnico) en el que se asumen los medios y fines de la educación, desplegando todos los esfuerzos en el cumplimiento cabal de lo instituido; un segundo nivel (práctico), que admite el cuestionamiento de los medios y objetivos, orientado por un compromiso ético por favorecer el desarrollo intelectual del estudiante, pero al igual que el anterior, bajo una lógica funcionalista; y por último, un nivel (crítico) para el que los medios y objetivos cobran naturaleza y sentido, en tanto se comprometen con la liberación y emancipación de los distintos actores educativos.

Las teorías del aprendizaje y los paradigmas psicoeducativos

El estudio de la dimensión psicoeducativa se realizará a través de tres constructos, el de las *teorías del aprendizaje*, el de *familias de teorías* como un concepto integrador, y el de *paradigmas psicoeducativos* como concepto derivado.

Figura 3. Posicionamientos Psicoeducativos

DIMENSIÓN PSICOEDUCATIVA		
	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	PARADIGMAS PSICOEDUCATIVOS
AMBIENTALISTAS	CONEXIONISMO	CONDUCTISTA
	CONDUCTISMO	
	CONDICIONAMIENTO CONTIGUO	
	CONDICIONAMIENTO OPERANTE	
COGNOSCITIVISTAS	TEORÍAS DE LA GESTALT	HUMANISTA
	TEORÍAS DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	COGNITIVO
INTERACCIONISTAS	PSICOGENÉTICA	PSICOGENÉTICO
	SOCIOCULTURAL	SOCIOCULTURAL

Fuente: Elaboración propia.

Teorías del aprendizaje.

El campo disciplinar de la psicología se ha apropiado del estudio científico del aprendizaje (Hilgard y Bower, 1979, p. 12) y su trabajo ha sido el basamento teórico por antonomasia del ejercicio de los educadores a partir del siglo XX; dichas bases teórico-conceptuales se desprenden de cuerpos robustos denominados teorías del aprendizaje. A lo largo de la historia de la psicología, se han presentado distintas teorías en torno al proceso de aprendizaje, algunas con mejor suerte que otras, convirtiendo a este coto disciplinar, en un paraje heterogéneo en donde cohabitan en perenne lucha distintas posturas en torno a este tópico (Loredo y Leal,

2011).

Una teoría del aprendizaje, de acuerdo a Hilgard y Bower (1979) deberá permitir responder a una serie de cuestionamientos relativos a los límites del aprendizaje, el papel de la práctica, la importancia de las pulsiones e incentivos, el lugar de la comprensión y el discernimiento, la transferibilidad de los aprendizajes, la memoria y el olvido (pp. 18-19). Atendiendo a estos aspectos, dichos autores establecen dos familias de teorías del aprendizaje, las de estímulo-respuesta y las cognoscitivas.

Las teorías estímulo-respuesta, entre las que se ubican las propuestas de Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner y Hull, se caracterizan por priorizar el estudio de los intermediarios periféricos de respuesta muscular o movimiento, definir el aprendizaje en términos de hábitos, y el “ensayo y error”, como el mecanismo para la adquisición de nuevos aprendizajes (Hilgard y Bower, 1979, pp. 20-22).

Por otra parte, la teorías cognoscitivas enfatizan el estudio de los intermediarios centrales (ideacionales) o procesos cerebrales, y conceptualizan el aprendizaje como la adquisición de estructuras cognoscitivas producto, principalmente, del discernimiento repentino, o “comprensión de las relaciones esenciales del caso” (Hilgard y Bower, 1979, pp. 20-22). En dicha familia de teorías se encuentra a Tolman y a los psicólogos clásicos de la Gestalt.

Schunk (2012) presenta una clasificación similar; para él las familias de teorías se clasifican en conductuales y cognoscitivas, resultado de la hegemonía ejercida por el conductismo de la mano de Skinner. Las teorías conductuales “consideran que el aprendizaje es un cambio en la tasa, frecuencia de aparición, o en la forma de conducta o respuesta que ocurre principalmente en función de factores ambientales” (p. 21), destacando a las asociaciones estímulo-respuesta como el principal proceso a través del cual se aprende. En

contraste, las teorías cognoscitivas enuncian que el aprendizaje es un fenómeno mental interno a través del cual el sujeto procesa información y construye estructuras mentales. En la familia de teorías conductuales encontramos, de acuerdo a Schunk (2012) al conexionismo de Thorndike, al condicionamiento clásico de Pavlov, al condicionamiento contiguo de Guthrie y al condicionamiento operante de Skinner como la cúspide de estas elaboraciones teóricas; en contraparte, las teorías que clasifica como cognoscitivas, son la teoría cognoscitiva social de Bandura, las teorías del procesamiento de la información incluyendo a la Gestalt, y el constructivismo, encabezado por las propuestas de Piaget y Vygotsky; evidentemente este autor, por su mayor actualidad, incorpora a los últimos exponentes, en una suerte de actualización de la propuesta de Hilgard y Bower (1979).

La última propuesta que se presenta corresponde a Martínez (2009), quien propone tres grupos de teorías del aprendizaje: ambientalistas, cognoscitivistas e interaccionistas, realizando una división en las agrupaciones cognoscitivistas propuestas, tanto por Hilgard y Bower (1979) como por Schunk (2012). Desde este autor, las teorías ambientalistas, en las que incorpora a la psicología introspectiva, al asociacionismo, al conexionismo, a la reflexología, al conductismo clásico y al neoconductismo, tienen como característica central el énfasis en los estímulos que provienen del medio ambiente para la adquisición de aprendizajes, como sea que se adquieran, mediante “la experiencia, como una asociación de ideas, como conexionismo, como condicionamiento, como resultado de la relación estímulo-respuesta o, como condicionamiento operante” (Martínez, 2009, p. 5).

El siguiente grupo de teorías se define como cognoscitivistas y su eje lo tienen en la importancia que otorgan a los procesos que median entre el estímulo y la respuesta, lo cual le concede a los sujetos una mayor capacidad de decisión, convirtiendo al aprendizaje en

“una empresa deliberada, explorativa, imaginativa y creadora” (Martínez, 2009, p. 9). Aquí se encuentran las propuestas de la psicología de la Gestalt con Wertheimer, Köhler, Koffka y la psicología topológica y vectorial de Lewin (Martínez, 2009, pp. 7-8).

Finalmente Martínez (2009) define a un tercer grupo de teorías denominadas interaccionistas en donde situá al enfoque psicogenético de Wallon y Piaget, y al sociocultural de Vygotsky. Estas propuestas representan un síntesis de las dos posturas anteriores, cuya nota definitoria es el “énfasis en la interacción dialéctica del sujeto con su medio, sin restarle importancia a ningún factor” (p. 9).

Para esta investigación se asume parcialmente la propuesta taxonómica de Martínez (2009) y se presentan las implicaciones educativas más importantes de algunas de las teorías que se considera han configurado a la escuela actual de comienzos del siglo XXI.

Conexionismo de Thorndike

En 1898 Edward L. Thorndike publica su obra *Animal Intelligence* en donde presenta su propuesta teórica, que ampliaría más adelante en sus tres tomos de *Educational psychology*, entre 1913 y 1914. Desde su perspectiva existe una asociación (conexión) entre las impresiones sensoriales y los impulsos a la acción, que se debilita o fortalece “al formarse o deshacerse los hábitos” (Hilgard y Bower, 1979, 28). Dicha teoría se caracteriza por proponer el “ensayo y error” —o selección y conexión— como el medio para adquirir aprendizajes, la poca importancia concedida a las ideas para la consecución del logro educativo, y el entendimiento del aprendizaje complejo a partir de los aprendizajes sencillos. Esta propuesta tiene su base en tres leyes: la ley de la preparación, que expone que ante la existencia de una tendencia a la acción, el logro atrae satisfacción y el incumplimiento

molestia; la ley del ejercicio cuya idea central es la importancia de la práctica (ley de uso) para el fortalecimiento de la conexión, en oposición a la interrupción de la práctica (ley de desuso); y por último, la ley del efecto que expresa que cuando una conexión viene acompañada de experiencias agradables, su ocurrencia es probabilísticamente superior y viceversa. Un aspecto adicional de singular importancia es su principio de transferencia, para el que dos situaciones de similar identidad (en contenido o metodología) se pueden vincular, impulsando la idea de que lo visto en la escuela sería transferible a otros entornos sociales y laborales, de ser idénticos (Hilgard y Bower, 1979).

Conductismo de Watson

El conductismo, como escuela psicológica surge en 1914 tras la publicación del texto *Behavior: An introduction to comparative psychology*, de Jhon B. Watson (Hilgard y Bower, 1979, pp. 92-93). Esta corriente en psicología tiene principios que atraviesan a los distintos acercamientos específicos, a saber:

Tienen en común la convicción de que una ciencia de la psicología tiene que fundarse en el estudio de lo que es patentemente observable: los estímulos físicos, los movimientos musculares y las secreciones glandulares que se activan, y los productos ambientales a que se da lugar. (Hilgard y Bower, 1979, p. 93).

En sintonía, la propuesta conductista define al aprendizaje como un cambio permanente en la conducta, que resulta de la aplicación de un estímulo efectivo (Martínez, 2009). La obra

de Watson influyó notablemente en el campo de la psicología de 1920 a 1960 y marcó algunas pautas que retomaron científicos de la talla de Skinner (Schunk, 2012, p. 72).

Condicionamiento contiguo de Guthrie

En 1921 Smith y Edwin R. Guthrie publican el texto *General psychology in term of behavior*, de naturaleza conductista, que asume los principios del condicionamiento clásico¹⁹. Más adelante enunciaría su principal ley: “una combinación de estímulos que ha acompañado a un movimiento al volver a presentarse tenderá a ir seguida por ese movimiento [asociación por contigüidad]” (Guthrie, 1935, como se citó en Hilgard y Bower, 1979, p. 95). Bajo esta idea cobra especial relevancia el cuidado de los indicios que acompañan a la conducta, en el sentido de que “una conducta en una situación se repetirá cuando dicha situación se presente de nuevo [aprendizaje por contigüidad]” (Guthrie, 1959, como se citó en Schunk, 2012, p. 84).

Condicionamiento operante de Skinner

A partir de 1930, Burrhus Frederic Skinner empieza a desarrollar una serie de trabajos que serían resumidos en el texto *La conducta de los organismos*, en 1938 (Schunk, 2012), en donde se expusiera los primeros constructos de la teoría ambientalista del aprendizaje más preponderante. Desde su comienzo, este autor orientó su trabajo al acto educativo, a lo largo de su extensa obra se puede ver un sinnúmero de orientaciones teórico-metodológicas que han marcado profundamente a la educación, tal cual se conoce en la actualidad (enseñanza

¹⁹ La teoría del condicionamiento clásico tiene en Ivan P. Pavlov y sus reflejos condicionados como al principal exponente; su obra, en este campo, se puede rastrear desde 1898 con la tesis de Wolfson bajo su dirección (Hilgard y Bower, 1979, p. 65). La idea central de la reflexología consiste en vincular a un estímulo condicionado con un estímulo y una respuesta no condicionados, de manera tal que tras un reforzamiento repetido y temporalmente adecuado, la presencia del estímulo condicionado induzca a una respuesta condicionada.

programada, tecnología educativa, planeación por objetivos, por mencionar sólo algunos). Su amplia obra se extiende sobre diversas temáticas como “el aprendizaje y la disciplina escolar, el desarrollo infantil, la adquisición del lenguaje, la conducta social, la enfermedad mental, los problemas médicos, el abuso de sustancias y la orientación vocacional” (Schunk, 2012, p. 88).

Algunas ideas que caracterizan al condicionamiento operante son su énfasis en el análisis funcional de la conducta; la predicción y control de la conducta como finalidad del estudio científico del aprendizaje; el cambio conductual observable como indicador del aprendizaje, definido como una reclasificación de las respuestas en una situación compleja; la importancia de la presencia o ausencia de estímulos reforzadores para el incremento o la disminución de una conducta; y la relevancia de los factores ambientales para el logro educativo.

Teorías de la Gestalt

Este movimiento de origen alemán vino a perturbar la aparente calma conductista. De la cabeza de Max Wertheimer y fortalecido por el trabajo de difusión de Wolfgang Köhler y Kurt Kofka en Estados Unidos, a partir de 1924, las ideas de la Gestalt empiezan a difundirse entre los psicólogos norteamericanos (Hilgard y Bower, 1979). La crítica central se dirigía al aprendizaje por “ensayo y error” en el seno de la teoría conexionista, ofreciendo evidencia empírica que sostenía —o regresaba a— la alternativa del “aprendizaje por discernimiento” abandonada durante el vendaval conductista.

El punto de partida de la psicología de la Gestalt es el campo de la percepción, en donde se proponen leyes de la organización que después son extrapoladas al aprendizaje (ley

de semejanza, de proximidad, de cierre y de buena continuidad). En relación al aprendizaje se enuncian algunas características: a) la inteligencia de un organismo influye en su capacidad de discernimiento, b) la experiencia favorece el discernimiento, c) tanto los procesos inherentes al organismo, como los arreglos ambientales favorecen u obstaculizan el discernimiento, y d) el ensayo y error puede facilitar el discernimiento (Hilgard y Bower, 1979).

Teorías del procesamiento de la información

Las teorías del procesamiento de la información agrupan a una serie de constructos provenientes de las comunicaciones, la neurociencia y la tecnología, cuyos ejes son: “los seres humanos son procesadores de información; la mente es un sistema que procesa información; la cognición es una serie de procesos mentales; el aprendizaje es la adquisición de representaciones mentales” (Mayer, 1996, como se citó en Schunk, 2012, p. 164).

Desde esta perspectiva, cobran especial interés los estudios sobre atención y percepción, codificación, significatividad, memoria, recuperación de información y olvido (Schunk, 2012), de ahí que el campo educativo, y propiamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hayan visto reconfigurados y fortalecidos por el abundante caudal de aportaciones provenientes de estas teorías.

Teoría psicogenética

La primera teoría de corte interaccionista a revisar es la psicogenética, que parte de los trabajos de Henri Wallon y encuentra en Jean Piaget a su más conocido exponente. En franca ruptura con el énfasis en la mente de los cognoscitivistas, Wallon desarrolla una

propuesta dialéctica y estrechamente vinculada al campo educativo, que vincula lo biológico, lo psíquico y lo social, (Martínez, 2009). El énfasis de su propuesta está en el desarrollo humano, en “desvelar el camino que sigue ese desarrollo y los procesos que lo condicionan y posibilitan” (Martínez, 2009, p. 10). Desde su perspectiva dialéctica el énfasis deberá situarse en superar las dicotomías individuo-sociedad, niño-adulto, alumno-maestro, escuela-medio.

Como discípulo de Wallon, Jean Piaget logra impulsar su propuesta y reconstruirla a partir del estudio del desarrollo y surgimiento de la inteligencia en el niño. Para este teórico el desarrollo intelectual está mediado por factores hereditarios estructurales (sistema nervioso y órganos sensitivos) y funcionales respecto a la organización biológica²⁰; es en este segundo aspecto que su propuesta cobra una naturaleza robusta (Martínez, 2009). Para Piaget el ser humano busca continuamente el equilibrio construyendo esquemas cognitivos para darle sentido a lo real, mediante una serie de funciones biológico-cognoscitivas, la organización y la adaptación, esta última asimilando las características del medio a las estructuras, y acomodando las estructuras del individuo a los elementos del medio, a través de la acción. Como resultado el aprendizaje es “producto de la interacción del sujeto con el objeto a través de la acción transformadora” (Martínez, 2009, p. 15).

La propuesta piagetana se concibe como un constructivismo endógeno (Schunk, 2012), cuya tesis central enuncia:

Las estructuras mentales se crean a partir de estructuras anteriores y no directamente de la información que proviene del ambiente; por lo tanto, el conocimiento no es un espejo del

²⁰ Schunk (2012) expone que son cuatro factores: “la madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el entorno social y el equilibrio” (p. 236).

mundo externo, que se adquiere por medio de las experiencias, la enseñanza o las interacciones sociales. (p. 232).

Es en este punto principalmente que se diferencia de la propuesta constructivista exógena vygotskiana que se revisará a continuación.

Teoría sociocultural de Vygotsky

La profusa obra de Lev Semiónovich Vygotsky cobró notoriedad a partir de la segunda mitad del siglo XX, gracias a la difusión realizada por sus colaboradores Alexander Luria y Alekséi Leóntiev (Martínez, 2009). A diferencia de Piaget, Vygotsky sostiene que es el aprendizaje el que potencia el desarrollo intelectual, además de enfatizar la dimensión social del aprendizaje, mediado por los instrumentos culturales. Su constructivismo dialéctico sostiene que:

El conocimiento se deriva de las interacciones entre las personas y sus entornos. Las construcciones no están ligadas invariablemente al mundo externo ni son el resultado único del funcionamiento de la mente; más bien, reflejan los resultados de las contradicciones mentales que se generan al interactuar con el ambiente. (Schunk, 2012, p. 232).

Tenemos por tanto, siguiendo a Schunk (2012), una psicología sociocultural en donde el eje de estudio es la influencia del lenguaje y la interacción social en el desarrollo humano mediante los procesos de aprendizaje. Sus principales aportaciones al campo educativo son su énfasis en la “actividad socialmente significativa” (p. 242); centrar el estudio de las influencias ambientales por su influencia en la conciencia, en especial los objetos culturales

y las herramientas psicológicas; la interacción de factores interpersonales, histórico-culturales (contextuales) e individuales en el desarrollo humano; entre otros.

Paradigmas psicoeducativos.

Hasta el momento se han abordado teorías del aprendizaje generales que trascienden al fenómeno de la educación humana; de dichas teorías se desprenden paradigmas psicoeducativos cuyas características fundamentales son el haber nacido en el seno de la educación, y su finalidad de responder a cuestiones concretas del fenómeno educativo (Hernández, 2004).

Considerando que los paradigmas son “matrices disciplinares o configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad de investigadores” (Hernández, 2004, p. 67), que poseen una problemática de estudio, fundamentos epistemológicos, supuestos teóricos, prescripciones metodológicas y proyecciones de aplicación, Hernández (2004) propone la existencia de cinco paradigmas: conductista, humanista, cognitivo, psicogenético y sociocultural, los cuales se muestran siguiendo a dicho autor.

Paradigma Conductista

Este paradigma, epistemológicamente empirista, dualista y fuertemente influido por el positivismo, tiene en Skinner a su máximo exponente. Centra su trabajo en el análisis conductual aplicado a la educación, excluyendo a la conciencia, y situando a los factores ambientales —incluyendo a los estímulos— como las principales condiciones explicativas

del aprendizaje, definido como el cambio conductual observable y sostenido (Hernández, 2004). En este cuerpo de ideas se incorporan el conexionismo de Thorndike, el condicionamiento clásico de Plavlov, el conductismo de Watson, el condicionamiento contiguo de Guthrie y el operante de Skinner, entre otros.

La enseñanza vista desde el conductismo consiste en “el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover con eficiencia el aprendizaje del alumno (Bijou, 1978, como se citó en Hernández, 2004). El acto educativo se subsume al diseño de la programación instruccional, el análisis de las respuestas del alumno, y la administración precisa del reforzamiento. La propuesta didáctica prototípica es la enseñanza programada, que consiste en a) definir con precisión los objetivos de enseñanza, b) presentación de información bajo los principios de dificultad creciente y complejidad acumulativa, c) participación del estudiante, d) reforzamiento inmediato, e) acompañamiento individualizado y f) evaluación continua y documentada (Hernández, 2004).

Paradigma Humanista

Este paradigma emerge como respuesta al conductismo y al psicoanálisis, agrupando en torno a él a una serie de propuestas teórico-conceptuales diversas, que en suma incorporan el aspecto socio-afectivo, interpersonal y valoral a la psicología educativa (Hernández, 2004). Su surgimiento tiene lugar además en un clima histórico y sociocultural de postguerra, que denunciaba al autoritarismo y a la represión, pugnando por la vuelta al humanismo, no sólo en el ámbito académico, sino en diversas esferas sociales.

Su naturaleza es clínica-terapéutica, con algunas extensiones a los campos del trabajo y la educación; su estructura heterogénea, al albergar a diversos autores con ideologías disímiles, entre los que destacan Maslow, Allport y Rogers. Su fundamento epistemológico se sitúa, por un lado, en el existencialismo que concibe al hombre como un agente libre, dueño de sus elecciones de vida, y por tanto, responsable de su destino; y por otro lado, en la fenomenología, la cual enuncia que el ser humano en el acto cognoscente es esencialmente subjetivo, y que lo real cobra forma a partir de su propia realidad personal, echando por tierra cualquier pretensión de objetividad (Hernández, 2004).

La propuesta educativa humanista es limitada y heterogénea, su faz se percibe como un lienzo a trazos difusos multicolor, centrado más en la denuncia de lo que “no debe ser la educación”, que en una propuesta propia; tal vez coherente con sus postulados epistemológicos. La enseñanza se presenta como la oportunidad de permitir al estudiante aprender y desarrollar todo su potencial, tomando, como punto de partida, las necesidades sentidas del estudiante, y como punto de llegada, la autorrealización del mismo; sus características nodales serían por tanto, la flexibilidad, y el currículo abierto y centrado en el alumno.

Las características del docente humanista ya se pueden inferir, respetuoso de su estudiante, no directivo, antiautoritario, empático y diestro didáctica y pedagógicamente para proponer y permitir situaciones de aprendizaje favorables.

Paradigma Cognitivo

A partir de 1956 (de acuerdo a Hernández, 2004) empieza a cobrar forma un movimiento cognitivo en psicología educativa, interesado en recuperar el estudio de la mente, después de

la hegemonía conductista. Este movimiento de orígenes diversos (Teorías de la Gestalt, Teorías del procesamiento de la información, trabajos de Piaget, Vygotsky, entre otros) centra su estudio en la representaciones mentales y en cómo influyen en la “producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas” (Hernández, 2004, p. 121).

Si su origen fue diverso, su desarrollo es aún mayor, trazando líneas de estudio que se entrecruzan y confunden con otras propuestas teórico-conceptuales o paradigmas psicoeducativos, que no obstante poseen, en juicio de Hernández (2004), un fundamento epistemológico común racionalista y pragmático.

Respecto a la enseñanza, el paradigma cognitivo se preocupa por “el logro de aprendizajes significativos [en su connotación ausubeliana] con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje” (Hernández, 2004, p. 133). Para esto es esencial ubicar y desplegar procesos mediante los cuales el estudiante reciba información (transmitida) y la recree (procese), en contextos activos cognitiva y motivacional-afectivamente, desarrollando habilidades intelectuales y estratégicas que le permitan enfrentar situaciones nuevas y desafiantes de forma exitosa.

El papel del docente consiste en plantear situaciones-estrategias didácticas que permitan al estudiante aprender a aprender significativamente, y en actividad, situándolo en el centro del proceso educativo.

Paradigma Psicogenético

Este paradigma tiene en la teoría psicogenética del aprendizaje, anteriormente expuesta, a su base teórico-conceptual, y para Hernández (2004), en Piaget a su primigenio exponente, aspecto en el que se escinde de la propuesta dialéctica de Wallon. El problema central de la

obra piagetana fue de carácter epistemológico y giró en torno a las preguntas sobre la naturaleza y origen del conocimiento, proponiendo con esto un acercamiento genético, es decir, que indagara sobre la génesis u origen del conocimiento como base para su entendimiento.

El resultado de su trabajo fue una propuesta teórica de postura epistemológica “constructivista, interaccionista y relativista” (Hernández, 2004, p. 176), en la que el sujeto cognoscente de forma activa construye esquemas cognitivos para dar sentido y respuesta a las demandas externas, a partir —y dentro— de sus marcos conceptuales interpretativos.

Se tiene, por un lado, a un sujeto (alumno) activo y consciente de su proceso de aprendizaje, que se apropia de conocimientos mediante la actividad y el lenguaje, y en contraparte, a un mediador (maestro) que articula los saberes socialmente pertinentes con los procesos internos del alumno, promoviendo su desarrollo y autonomía.

Paradigma Sociocultural

Nuevamente este paradigma es equiparable a una teoría del aprendizaje, la teoría sociocultural de Vygotsky, previamente expuesta. Desde esta perspectiva se reitera la importancia del contexto sociocultural y de las herramientas y signos lingüísticos para mediar los procesos e interacciones sociales, base de los procesos de aprendizaje, y consecuentemente, del desarrollo intelectual de los seres humanos (Hernández, 2004).

El alumno se presenta como un sujeto social activo que a través de sus interacciones con el medio físico y social, construye y reconstruye su conocimiento; y de su mano, un docente mediador que con base en un estudio detallado de los procesos, potencialidades y capacidades de sus estudiantes, diseña estrategias que fomentan su desarrollo, tomando

como ejes la interacción social, la solidaridad y colaboración entre pares, el uso de las herramientas culturales, en especial el lenguaje, y el fomento de la autorregulación y la autonomía.

Este paradigma, epistemológicamente, se configura “interaccionista dialéctico” (Hernández, 2004, p. 220) y contextual (Overton y Reese, 1974, como se citó en Hernández, 2004, p. 220), al plantear que el conocimiento es el resultado de la interacción dialéctica entre el sujeto, el objeto y el propio contexto histórico que, en mayor o menor medida determina al primero.

Los modelos y enfoques de enseñanza

La pedagogía es el campo de estudio que se ocupa de la educación y la enseñanza. En sus confines se encuentran y se desbordan hacia otros cotos disciplinares, objetos de estudio relativos al fenómeno educativo, entre ellos las posturas pedagógicas, que como se advirtió

Figura 4. Posicionamientos Pedagógicos

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA		
PARADIGMAS EDUCATIVOS	EJERCICIO DEL PODER	ENFOQUE DE ENSEÑANZA
CENTRADO EN LA ENSEÑANZA	COERCITIVO	ENFOQUE EJECUTIVO
CENTRADO EN EL APRENDIZAJE	PERSUASIVO	ENFOQUE DEL CULTIVADOR
		ENFOQUE LIBERADOR CLÁSICO
	COLECTIVO	ENFOQUE LIBERADOR CRÍTICO (EMANCIPADOR)

Fuente: Elaboración propia.

con antelación, cobran distintos adjetivos de acuerdo al autor y su campo disciplinar de adscripción.

Para efectos del presente estudio se utilizarán tres propuestas para observar —desde distintas perspectivas— a la educación, y concretamente a la enseñanza: los paradigmas educativos (Barr y Tagg, 1995), la tipología de la práctica docente respecto a las relaciones de poder (Martínez, 2007), y los enfoques de enseñanza (Fenstermacher y Soltis, 2007).

Paradigmas educativos.

Barr y Tagg (1995) utilizan el concepto de paradigma para definir a la serie de normativas explícitas o implícitas que rigen el quehacer educativo en las instituciones educativas, en un

análisis que aborda seis dimensiones: Misión y propósitos —de la institución escolar—,

criterios de éxito, estructuras de enseñanza/aprendizaje, teoría del aprendizaje, productividad y financiamiento, y naturaleza de los papeles que se desempeñan (pp. 16-17).

Desde su perspectiva la escuela tradicional ha operado bajo el paradigma de enseñanza y lenta, paulatina e irregularmente ha ido cambiando al paradigma de aprendizaje, en algunas ocasiones más en el discursivo que en los hechos. A continuación se esbozan ambos paradigmas en lo que refiere a la práctica docente.

Paradigma de enseñanza

Barr y Tagg (1995) definen en su apartado *Teoría del aprendizaje*, algunas de las características que contraponen a los paradigmas de enseñanza y aprendizaje. En el paradigma tradicional de enseñanza el docente-experto es el actor protagónico, única fuente de información y rector absoluto de las actividades que habrán de llevarse a cabo. El proceso de aprendizaje es por una sola vía, y en una sola dirección: del docente —que suministra—, a sus alumnos —que consumen—; el conocimiento es acumulativo y frecuentemente memorístico por recepción pasiva, priorizando los contenidos declarativos.

Una nota definatoria es el énfasis exacerbado por la competencia, el fomento de la individualidad y su alineamiento a las perspectivas estructural-funcionalistas de la educación, que consideran que son los sujetos los que triunfan o fracasan en el sistema escolar, el cual funge como mecanismo para su futura clasificación social.

Paradigma de aprendizaje

En oposición al paradigma tradicional, el paradigma de aprendizaje considera y estimula el intercambio recíproco de conocimientos entre los distintos actores involucrados en el

proceso de aprendizaje, promoviendo la cooperación, la colaboración y el apoyo; el docente, si bien posee los conocimientos suficientes, es visto como un mediador y facilitador que estimula la mayor participación del estudiante, no sólo en las actividades que propone, sino en las decisiones sobre qué y cómo aprender (Barr y Tagg, 1995). En consecuencia el aprendizaje es visto como un proceso constructivo, y en lo posible, de descubrimiento de contenidos pertinentes abordados desde niveles taxonómicos altos.

Uso del poder en la práctica docente.

Tras una mirada crítica a la escuela pública mexicana, y realizando un acercamiento a las relaciones de poder en el aula, Martínez (2007) esboza una tipología de la práctica docente fundada en este tópico. Dicho autor sugiere la existencia de tres modelos de ejercicio de poder por parte del maestro, el coercitivo, el persuasivo y el colectivo.

Ejercicio coercitivo del poder

Este se despliega cuando el docente, ungido de poder plenipotenciario e incuestionable, es el único que decide sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; cuando mantener el control es una prioridad para la que, de ser necesario, se utilizará la intimidación psicológica, —o cualquier otro tipo de violencia posible—, mediante el uso de distintos dispositivos (actividades de aprendizaje, evaluación, calificación, etc.); cuando el castigo y la sanción son la regularidad ante el rompimiento de una normatividad, siempre por encima de los sujetos.

En este ejercicio docente las individualidades —de aprendizaje y ubicación epistémica— de los alumnos, son desdeñadas ante los objetivos homogeneizadores, que

funcionan como un mecanismo legítimo de segregación y discriminación. Esta homogeneización busca además la interiorización por parte de los estudiantes de un currículum, que entronizado, se torna rector de todo el proceso, y de la propia práctica docente.

Ejercicio persuasivo del poder

En este modelo de práctica el autoritarismo ya no tiene cabida, en su lugar se fomenta un ambiente cálido y afectivo propicio para el aprendizaje. Aparecen además estrategias de trabajo en equipo, interacción entre pares, flexibilidad curricular y actividades diversificadas e individualizadas, atendiendo y acompañando a cada alumno en su particularidad.

La severidad se relaja en favor del compromiso por el trabajo a realizar asumido por los alumnos. Se presenta una práctica distinta, de corte constructivista, pero de fondo similar al ejercicio coercitivo del poder; el docente sigue siendo quien decide los tiempos, las formas y los contenidos, en apego al currículum oficial, sólo que ahora su autoritarismo es disfrazado de persuasión, camaradería, incluso paternalismo. Nuevamente un currículum homogeneizador se coloca por encima de las agendas particulares y locales, la escuela, recubierta de afectividad, sigue cumpliendo su función social, desprovista de su componente político.

Ejercicio colectivo del poder

En este modelo el docente asume una tarea de concienciador, estimulando la reflexión, el análisis y la crítica sobre la realidad —incluida la política— que viven los distintos actores (colectivo escolar), con el propósito de transformar sus consciencias. En sintonía su práctica

enseña, a partir del ejemplo, sobre la toma consciente y colectiva de decisiones, en un marco de respeto no sólo por las características individuales, sino por sus intereses; equilibrando el respeto por las diversas visiones del mundo, y el compromiso con una realidad menos dominante y opresora.

En este ejercicio el diálogo horizontal, la discusión abierta y respetuosa, y el trabajo colaborativo y solidario, son actividades cotidianas y fundamentales. El actuar docente abandona la cómoda neutralidad y se compromete políticamente a través de su labor educativa.

Enfoques de enseñanza.

Como se ha visto el acto de enseñar ha sido estudiado y discutido desde distintas perspectivas, algunas enfatizando ciertos aspectos y otras buscando una visión integradora. Una de estas miradas, denominada *Enfoques de Enseñanza*, fue desarrollada por Fenstermacher y Soltis (2007) y tiene como eje el análisis de la enseñanza a partir de los fines que procura el acto educativo, utilizando para su caracterización elementos de orden pedagógico, vinculados a principios filosóficos y psicoeducativos. Dicha propuesta expone la existencia “teórica” de cuatro enfoques de enseñanza: el ejecutivo, el cultivador, el liberador clásico y el liberador crítico (emancipador), que se exponen a continuación, siguiendo en lo fundamental a los autores y realizando algunas adecuaciones de acuerdo al esquema global propuesto:

Enfoque ejecutivo

Desde este enfoque el docente se centra en desplegar habilidades directivas con el propósito central de impartir, de manera eficiente y eficaz, contenidos-competencias a sus estudiantes, de acuerdo a un currículo establecido e inamovible que rige el proceso instruccional. Las actividades de planificación, ejecución, evaluación, retroalimentación y reforzamiento son realizadas de forma cuidadosa, sistemática y rígida en cuanto a su configuración y temporización.

En el sistema educativo mexicano, caracterizado por un centralismo en política educativa, el cumplimiento irrestricto del currículo oficial distancia a la enseñanza del contexto en el que tiene lugar, de la cultura y antecedentes de los alumnos, que son valorados en medida que incorporan competencias atomizadas y específicas para la ciudadanía y el trabajo.

Para Fenstermacher y Soltis (2007) este enfoque se fundamenta en una filosofía empirista-positivista, y una teoría psicoeducativa de corte conductual, no obstante la realidad mexicana muestra una realidad educativa, que asumiendo principios y prácticas constructivistas, despliega un ejercicio docente ejecutivo, con todas las características previamente descritas; dicho lo anterior, en el presente estudio se extiende el enfoque ejecutivo más allá de la propuesta empirista-conductual.

Enfoque del cultivador (fostering teacher) o terapeuta

El enfoque del cultivador mueve su objetivo hacia la construcción de un sujeto auténtico, responsable, autogestivo y racional, promoviendo en él, el pensamiento crítico y reflexivo. Como consecuencia del cambio en el propósito, la enseñanza cobra otro matiz, ahora

consiste en guiar, asistir y acompañar —de forma cálida y cercana— al estudiante, en su búsqueda del conocimiento prescrito, pero sobre todo, de su autenticidad; en esta búsqueda de su identidad personal, es fundamental la consideración, la identificación y el desarrollo de los sentimientos, pensamientos e ideas del propio estudiante.

Bajo este enfoque el currículo adquiere cierto grado de flexibilidad, procurando ante todo la contextualización y el desarrollo de habilidades para la elección y valoración de la información, siempre acotada a un marco normativo.

El sustento filosófico y psicoeducativo, se tienen en el existencialismo y en el humanismo respectivamente, consistente con el paradigma humanista descrito por Hernández (2004). Si como afirma Jean-Paul Sartre, el hombre no es sino lo que hace de sí mismo (existencialismo), la labor del docente cultivador es hacer posible esa elección (humanismo).

Enfoque Liberador clásico

El liberador clásico tiene como meta el desarrollo cognitivo del estudiante, ampliando sus marcos de interpretación de forma tal que le faculte romper con el pensamiento estereotipado y de sentido común. Para esto es esencial el respeto por la persona y sus argumentos, y la promoción de la crítica y el cuestionamiento. Tiene lugar una práctica docente estructurada y congruente con los contenidos actitudinales que se propone, a saber, honestidad, integridad, racionalidad, reflexividad, curiosidad y escepticismo en la búsqueda del conocimiento.

Respecto a su basamento psicoeducativo se adscribe parcialmente a las teorías cognitivas, asumiendo filosóficamente una propuesta de educación integral y de excelencia.

Se puede inferir por lo dicho que este tipo de educación es elitista, y viable sólo para ciertos estratos sociales.

Enfoque liberador crítico (emancipador)

Este enfoque posee una orientación esencialmente política y social. Al desvelar un mundo marcado por la opresión y la injusticia, que tiene en la escuela un aparato ideológico al servicio del *status quo* —que facilita la reproducción social—, el docente asume como propósito el liberar a los estudiantes de los mecanismos de opresión y violencia explícita o simbólica a los que están expuestos.

La práctica docente, en congruencia con lo que denuncia, es horizontal, dialógica y dialéctica, fomentando el pensamiento reflexivo, crítico y orientado a la acción colectiva. El currículo oficial es cuestionado y reconfigurado en el aula, desnudándolo de su cubierta retórica y evidenciando su carácter alienante.

Nuevamente Fenstermacher y Soltis (2007) proponen un fundamento cognitivo, sólo que ahora de filosofía neomarxista. Para este estudio el enfoque liberador crítico, psicoeducativamente, se articula con la propuesta sociocultural de Vygotsky y con la perspectiva dialéctica de la psicogenética de Wallon.

La práctica docente: una mirada desde la multirreferencialidad

El análisis multirreferencial implica “una lectura plural de los objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, de los que no se puede suponer a priori una reductibilidad de unos a otros” (Manero, 1997, p. 116). La complejidad de la práctica docente invita a ser observada desde esta perspectiva.

Los ámbitos disciplinares que se han abordado, —epistemológico, sociológico, psicoeducativo y pedagógico—, poseen lenguajes, conceptos y teorías particulares, producto de acercamientos específicos, que no obstante, se encuentran articulados y entrelazados en el acto educativo, y específicamente en la práctica del maestro.

En la presente investigación, y para efectos de contar con una visión amplia sobre el objeto de estudio (práctica docente), se recurrió a los acercamientos disciplinares expuestos, ubicando posicionamientos complementarios y contradictorios que delineaban una figura más completa de los diversos perfiles docentes, lo cual permitió la reconfiguración de una tipología simple (tradicionalista, constructivista y crítico), pero desde la mirada multirreferencial mostrada. Dichos perfiles atraviesan las distintas dimensiones disciplinares constituyendo bandas de consistencia interna (ver Figura 5).

Previo a la presentación de cada perfil es menester realizar algunas precisiones. Se entiende por bandas de consistencia interna al conjunto de posicionamientos teóricos provenientes de distintas disciplinas, que de acuerdo a un análisis lógico, resultan complementarios, mostrando coherencia en conjunto, de manera que puedan integrarse en un perfil más o menos exento de contradicciones internas.

De igual forma es necesario aclarar que los diversos posicionamientos teóricos tienen relevancia y sentido, en virtud de su potencial didáctico para ilustrar los compromisos e implicaciones de los docentes respecto a su ejercicio, y no por su grado de precisión para dar cuenta del pensar, decir y actuar de los maestros, aspectos tales, que desbordan por mucho a los conceptos teóricamente acuñados, y a la propia capacidad humana por aprehenderlos.

Es de esperarse además, —y las investigaciones en los distintos campos así lo sostienen—, que existan inconsistencias, a) tanto en la articulación interna entre el pensamiento, el discurso y la práctica de cada maestro, como en b) la articulación de las distintas dimensiones disciplinares; en todo caso, el valor del ejercicio radica, como fue expuesto, en:

- Contribuir al análisis, discusión y enriquecimiento de la teoría a través de su interacción con las distintas realidades construidas por las participantes, y de su propia reflexión.
- Detonar un ejercicio de reflexión que ofrezca a las profesoras mayores elementos para la comprensión de su práctica docente, en las dimensiones epistemológica, sociológica, psicoeducativa y pedagógica, con base en un posicionamiento socio histórico y político.

Figura 5. Visión multirreferencial de la práctica docente

	DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA			DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA			DIMENSIÓN PSICOEDUCATIVA		DIMENSIÓN PEDAGÓGICA							
	POSIBILIDAD	ESENCIA	ORIGEN	CONCEPCIÓN DE LA REALIDAD	FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA	REFLEXIÓN DOCENTE	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	PARADIGMAS PSICOEDUCATIVOS	PARADIGMAS EDUCATIVOS	EJERCICIO DEL PODER	ENFOQUE DE ENSEÑANZA					
PERFIL DOCENTE TRADICIONALISTA	DOGMATISMO	REALISMO Ingenuo Natural	EMPIRISMO	EMPÍRICO ANALÍTICA	FUNCIONALISTAS	TÉCNICA	AMBIENTALISTAS	CONDUCTISTA	CENTRADO EN LA ENSEÑANZA	COERCITIVO	ENFOQUE EJECUTIVO					
PERFIL DOCENTE CONSTRUCTIVISTA	ESCEPTICISMO Subjetivismo Relativismo Pragmatismo	IDEALISMO Subjetivo- Psicológico Objetivo- Lógico	RACIONALISMO	INTERPRETATIVISTA								FUNCIONALISMO DE DURKHEIM	CONDICIONAMIENTO CONTIGUO	TEORÍAS DE LA GESTALT	HUMANISTA	ENFOQUE DEL CULTIVADOR
												ESTRUCTURAL FUNCIONALISMO DE PARSONS	CONDICIONAMIENTO OPERANTE			
PERFIL DOCENTE CRÍTICO	CRITICISMO	REALISMO CRÍTICO	APRIORISMO	CRÍTICA	TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO	PRÁCTICA	COGNOSCITIVISTAS	PSICOGENÉTICO	ENFOQUE LIBERADOR CLÁSICO							
		REALISMO HISTÓRICO			TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN					PSICOGENÉTICA	PSICOGENÉTICO					
					TEORÍA DE LA RESISTENCIA	CRÍTICA	INTERACCIONISTAS	SOCIOCULTURAL	SOCIOCULTURAL	CENTRADO EN EL APRENDIZAJE	PERSUASIVO	ENFOQUE LIBERADOR CRÍTICO (EMANCIPADOR)				
										COLECTIVO						

Fuente: Elaboración propia.

Bandas de consistencia interna en los perfiles docentes.

Los perfiles docentes tradicionalista, constructivista y crítico, son el resultado de la configuración de tres bandas de consistencia interna expuestas de forma sintética en la Figura 5, y especificadas en las Tablas 1, 2 y 3. A continuación se amplía la discusión al respecto.

Perfil docente tradicionalista

Este perfil de docencia se denomina tradicionalista (ver Tabla 1), por su exacerbado sesgo hacia prácticas educativas atribuidas a la pedagogía tradicional, fuertemente influida por el pensamiento positivista y las teorías funcionalistas de la educación. Los ejes de este perfil docente lo constituyen su perspectiva empírico-analítica respecto a la conceptualización de la realidad —consistente con la dimensión epistemológica expuesta—, y el funcionalismo en relación al quehacer de la escuela, del cual se deriva su propia función docente y el tipo de reflexión que despliega sobre su práctica (técnica).

Como consecuencias lógicas de sus posturas epistemológica y sociológica, se asume un paradigma y una teoría del aprendizaje de corte conductista, perteneciente a la familia de teorías ambientalistas; y una pedagogía centrada en la enseñanza, en la que el docente ejerce una hegemonía sobre del proceso de enseñanza-aprendizaje, imponiendo su voluntad de forma implícita o explícita (coercitivo), y cuyo propósito principal es el logro de las competencias necesarias para la incorporación exitosa de los alumnos al sistema social, en sintonía con un enfoque ejecutivo de enseñanza.

Tabla 1. Banda de consistencia interna de perfil docente tradicionalista

Dimensión Epistemológica	Posibilidad del conocimiento	Dogmatismo
	Esencia del conocimiento	Realismo ingenuo o natural
	Origen del conocimiento	Empirismo
Dimensión Sociológica	Concepción de la realidad	Empírico-analítica
	Función social de la escuela	Funcionalista
	Teoría sobre la función social de la escuela	Funcionalismo de Durkheim Estructural-funcionalismo de Parsons Teoría del Capital Humano
	Reflexión docente	Técnica
Dimensión Psicoeducativa	Familia de teorías del aprendizaje	Ambientalista
	Teoría del aprendizaje	Conexionismo Conductismo Condicionamiento contiguo Condicionamiento operante
	Paradigma psicoeducativo	Conductista
Dimensión Pedagógica	Paradigma educativo	Centrado en la enseñanza
	Ejercicio del poder	Coercitivo
	Enfoque de enseñanza	Ejecutivo

Fuente: Elaboración propia.

Perfil docente constructivista (ver Tabla 2)

Este perfil ya se encuentra influido epistemológicamente por el paradigma constructivista — en su acepción de teoría del conocimiento—, que en su visión radical cobra una naturaleza escéptica-idealista-racionalista (Von Glasersfeld y Maturana), pero que no obstante, alberga en su interior distintas propuestas que en mayor o menor medida toman distancia de dicha postura, asumiendo un posicionamiento criticista-realista crítico/histórico-apriorista; dicho parado epistemológico impulsa acercamientos sociológicos y psicoeducativos distintos.

En el ámbito sociológico, si bien el cambio es radical respecto a la concepción de la realidad (perspectivas interpretativistas y críticas), persiste la visión funcionalista de la escuela, con su correspondiente función (comprensiva o reproduccionista) y reflexión docente (práctica); vino nuevo en odres viejos.

En lo referente a su posicionamiento psicoeducativo, es subsidiario de la hecatombe que cimbra la calma conductista, incorporando teorías cognoscitivas e interaccionistas, de cuyo seno emergen los paradigmas humanista, cognitivo y psicogenético, todos de fondo constructivista.

Pedagógicamente los tiempos nuevos le exigen al docente asumir una práctica centrada en el aprendizaje y de corte constructivista, que no obstante continua con el funcionalismo a cuestas, el resultado natural es un ejercicio de poder persuasivo, que puede ser ejecutivo, cultivador o liberador clásico, de acuerdo a la tipología de Fenstermacher y Soltis (2007).

Tabla 2. Banda de consistencia interna de perfil docente constructivista

Dimensión Epistemológica	Posibilidad del conocimiento	Escepticismo (subjetivismo, relativismo o pragmatismo) Criticista
	Esencia del conocimiento	Idealismo (Subjetivo-Psicológico) Objetivo-Lógico) Realista crítico-histórico
	Origen del conocimiento	Racionalismo Apriorismo
Dimensión Sociológica	Concepción de la realidad	Interpretativista Crítica
	Función social de la escuela	Funcionalista
	Teoría sobre la función social	Enfoque comprensivo de Weber Teoría reproduccionista
	Reflexión docente	Práctica
Dimensión Psicoeducativa	Familia de teorías del aprendizaje	Cognoscitivas Interaccionistas

	Teoría del aprendizaje	Teorías de la Gestalt Teorías del procesamiento de la información Psicogenética Piagetana
	Paradigma psicoeducativo	Humanista Cognitiva Psicogenética
Dimensión Pedagógica	Paradigma educativo	Centrado en el aprendizaje
	Ejercicio del poder	Persuasivo
	Enfoque de enseñanza	Ejecutivo Cultivador Liberador clásico

Fuente: Elaboración propia.

Perfil docente crítico (ver tabla 3)

El último perfil que se presenta tiene como núcleo integrador una perspectiva sociológica de naturaleza crítica, detonada por el pensamiento de raíz marxista; la realidad es un todo estructurado y dialéctico, epistemológicamente congruente, que rebasa a las visiones empírico-analíticas e interpretativas; la escuela —y el docente— se niegan a cumplir a cabalidad la agenda del opresor, y se transforman en espacios de denuncia, resistencia y transformación, rompiendo, no sólo con los límites de la ignorancia, sino con el funcionalismo imperante en menor o mayor medida.

Desde la psicología se asumen teorías dialécticas de énfasis sociocultural (Wallon, Vygotsky, entre otros) que dan respaldo científico a enfoques de enseñanza críticos-emancipatorios.

Este enfoque, si bien no renuncia a la construcción de aprendizajes que faculten al estudiante para enfrentar los retos de la vida en sus distintas dimensiones, los trasciende, problematizándolos diacrónica y contextualmente. Una enseñanza crítica de su función y cuestionadora de los medios y fines de la escuela se hace evidente.

Tabla 3. Banda de consistencia interna de perfil docente crítico

Dimensión Epistemológica	Posibilidad del conocimiento	Criticismo
	Esencia del conocimiento	Realismo crítico / realismo histórico
	Origen del conocimiento	Apriorismo
Dimensión Sociológica	Concepción de la realidad	Crítica
	Función social de la escuela	No funcionalista
	Teoría sobre la función social	Teoría de la reproducción Teoría de la resistencia
	Reflexión docente	Crítica
Dimensión Psicoeducativa	Familia de teorías del aprendizaje	Interaccionista
	Teoría del aprendizaje	Psicogenética de Wallon Sociocultural de Vygotsky
	Paradigma psicoeducativo	Sociocultural
Dimensión Pedagógica	Paradigma educativo	Centrado en el aprendizaje
	Ejercicio del poder	Colectivo
	Enfoque de enseñanza	Liberador crítico (emancipador)

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 3: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En comparación con una novela la ciencia parece la realidad misma. Pero en comparación con la realidad auténtica se advierte lo que la ciencia tiene de novela, de fantasía, de construcción mental, de edificio imaginario.

José Ortega y Gasset (1940, p. 31)

Paradigma de investigación

El paradigma de investigación tiene un carácter determinante en el ejercicio de indagación, quizá más de lo que se pueda aceptar. Desde mi perspectiva dicho constructo posee una preeminencia tal, que incluso determina la construcción del objeto de estudio.

Definidos por Guba y Lincoln (2011) como una red de premisas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, los paradigmas de investigación, o *estructuras interpretativas* (Denzin y Lincoln, 2011), constituyen una estructura que permite al investigador concebir la naturaleza del mundo, la posición que ocupa en él y la forma de interrelacionarse con el mismo.

Bajo este marco conceptual las personas —en su ejercicio de investigación— poseen una creencia sobre la forma y naturaleza de la realidad (ontología), sobre la relación entre quien observa y su objeto de observación (epistemología), y sobre cómo acceder a la realidad (metodología). Una visión multidimensional como la señalada, le permitió a Guba y Lincoln (2011) esbozar la existencia de cinco paradigmas²¹ en investigación cualitativa:

²¹ Originalmente eran cuatro paradigmas (Positivista, postpositivista, teoría crítica y otros, y constructivismo), el quinto (participativo) fue propuesto por John Heron y Peter Reason, e incorporado por los autores en la

positivista, postpositivista, *teoría crítica* y *otros*, constructivismo, y el paradigma participativo-cooperativo.

Siguiendo la línea propuesta por dichos autores, el presente esfuerzo se aproxima al paradigma de la *Teoría crítica* y *otros*. Dicho paradigma ontológicamente puede ser enunciado como realista histórico, al plantear la existencia de una realidad virtual e histórica, independiente a las personas, que ha sido históricamente construida por factores —e intereses de poder— sociales, económicos, políticos, étnicos, religiosos y de género; dicha construcción se ha materializado hasta concebirse erróneamente como *real*, y por tanto natural e inmutable. Epistemológicamente es transaccional y subjetivista²², en donde el observador y el objeto observado interactúan, y en el que los valores (de todos los involucrados) influyen en la investigación; por último, metodológicamente es dialógico y dialéctico, al concebir el diálogo como imprescindible, así como la posibilidad de que con esta interacción emerjan las contradicciones, y a partir de esto, se transformen las conciencias y se sienten las bases para la modificación de las estructuras (Guba y Lincoln, 2011).

siguiente publicación del Manual de Investigación Cualitativa Vol. II, de Norman Denzin y Yvonna Lincoln (2011, p. 40).

Otro aspecto que es importante señalar es que dichos paradigmas no pueden concebirse como entidades homogéneas y conmensurables. Los paradigmas cohabitan e incluso llegan a cruzarse en una suerte de “desdibujamiento de géneros” (Geertz, como se citó en Denzin y Lincoln, 2011, p. 39).

²² Se coincide con Hessen (2001) en que el subjetivismo representa en el fondo un escepticismo que nos conduce a una especie de *todo vale* al extender “la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga” (p. 25), en tal sentido no nos suscribimos a él, y apelamos a un estadio diferente, y desde nuestra perspectiva superior, el criticismo propuesto en su configuración concreta por Kant (p. 29); en éste posicionamiento epistemológico tiene lugar la confianza en la razón humana y su consecuente posibilidad de conocimiento, pero se conduce de manera reflexiva y crítica, —desconfiada—, ante todo conocimiento determinado.

El lugar de la acción bajo los paradigmas de corte crítico.

Los paradigmas de corte crítico, especialmente, llaman a la acción transformadora; bajo su sombra anidan propuestas en las que las líneas que dividen la investigación y la intervención se encuentran de difusas a inexistentes. Esto responde a su naturaleza eminentemente política (Martínez, 2011b), cuyo compromiso con la construcción de una sociedad libre de opresión, exclusión, explotación e injusticia, es insoslayable. Guba y Lincoln (2011) definen la postura del investigador posicionado en este paradigma, como “intelectual transformadora, como defensora y activista” (p. 46); sin embargo también reconocen “diversos grados de acción social” (p. 51), que van de la transformación interna (conciencia) a la transformación social externa.

Circunscribir el trabajo crítico al activismo radical, es desde esta postura, otra forma de exclusión que invisibiliza el que la sola denuncia de las condiciones de opresión y la racionalización de la emancipación de los trabajadores de la educación, representan un esfuerzo en favor de la transformación. Ante esta falsa discusión se apela al trabajo de concienciación (Freire, 1982) e incitación como alternativa para orientar el cambio hacia horizontes de justicia social; Stewart (1980, como se citó en Giroux, 2004) lo concibe en términos de “aumentar la comprensión que de sí mismos tienen los actores sociales respecto a su situación sociohistórica, y esencialmente para aclarar la existencia de fuerzas sociales hipostasiadas y reificadas que pueden invadir la acción autónoma” (p. 152). Esto, en síntesis, reitera los propósitos políticos de la presente investigación, previamente enunciados.

Enfoque de investigación

El método para la investigación de la educación es una aventura para crear y recrear el mundo, es una invitación a descubrir nuevas facetas de lo real vedadas para el sentido común, es un reto para enfrentar los fantasmas de las verdades eternas que mortifican al espíritu científico.

Rigoberto Martínez Escárcega (2011b, p. 52)

La unicidad del método científico tiene dos problemas que la resquebrajan, el primero de ellos es que al interior de la filosofía de la ciencia no se ha logrado un consenso, lejos estamos de la anquilosada aceptación del método “científico” como única vía, que obnubilaba la visión de los investigadores ortodoxos; y el segundo es el reconocimiento de que los objetos de estudio distan mucho de ser homogéneos, lo que conlleva a un tratamiento diferenciado (Beltrán, 1985). Por tanto una primera notación que da cuenta del posicionamiento de este esfuerzo es la necesidad de un pluralismo metodológico que brinde múltiples perspectivas —para los macro, meso y micro niveles— “cuando nos adentramos en la Ciénege de la vida cotidiana” (McLaren y Kincheloe, 2008, p. 32).

El método propio de las ciencias físico-naturales poco, o nada diría del objeto de estudio; en este sentido un acercamiento empírico-positivista, sería imposible, en virtud de las limitantes que implica el remitirse solo a las “tinieblas exteriores” (Beltrán, 1985, p. 20). De ahí la abrumante necesidad que tienen las ciencias sociales de un acercamiento metodológico diverso, plural, que responda a cada objeto de estudio.

Dicho lo anterior es importante señalar que el enfoque cuantitativo es susceptible de ser utilizado en las ciencias sociales, de acuerdo a la naturaleza particular de cada objeto de estudio, no obstante y como se puede inferir, su uso no responde a la presente investigación. Se coincide en que renunciar vehementemente a su uso o utilizarlo como única vía, es producto de una inadecuación objeto-método que se explica a través de dos respectivos posicionamientos extremos (Beltrán, 1985): el primero de ellos que rechaza el abordaje cuantitativo de fenómenos humanos y sociales bajo un *humanismo delirante*, que alude al carácter inconmensurable del ser humano; y en el otro extremo, un *cientificismo obsesionado*, que en abyecta sumisión ante los métodos cuantitativos busca, —a un precio muy alto— el reconocimiento de la comunidad científica físico-natural, históricamente consolidada.

El objeto de estudio en esta investigación —compromisos e implicaciones que subyacen a la práctica docente—, es subjetivo, reacciona ante la observación, es peculiar, complejo e inaprensible (McLaren y Kincheloe, 2008); en ocasiones irracional, errático, emocional, al fin, libre. Posee *negraticidad*, en el sentido de que es capaz de deshacer y desarmar las estrategias que intentan conocerle (Ardoino, 1988), es en términos llanos, escurridizo.

Bajo las líneas trazadas, la presente investigación utilizará un enfoque cualitativo, en razón de que le brinda mayores y mejores elementos para el acercamiento al objeto de estudio, y no, se insiste, por un humanismo delirante.

Enfoque cualitativo.

Ella es la que tiene que dar con la verdad. Pero ¿cómo? Grave incertidumbre ésta, cuando el alma se siente superada por sí misma, cuando ella, la que busca, es juntamente el país oscuro por donde ha de buscar, sin que le sirva para nada su bagaje. ¿Buscar? No sólo buscar, crear. Se encuentra ante una cosa que todavía no existe y a la que ella sola puede dar realidad y entrada en el campo de su visión.

Marcel Proust (1996, p. 38)

El campo de la investigación científica es un terreno árido, inhóspito para quienes se conforman con respuestas sencillas; en él habitan seres en perenne lucha, que se debaten la potestad sobre la verdad y el dominio sobre el mundo de la ciencia. La historia de la humanidad da cuenta de esta lucha, al relatar el constante intento del hombre por conocer y comprender el mundo que lo rodea, e imponer su perspectiva a los demás. A través de esta aventura y a lo largo de los siglos, las personas han ido acuñando un cúmulo de saberes en torno a la ciencia, como vía para aprehender al mundo; no obstante la coincidencia en sus postulados sobre ciencia, conocimiento y método para acceder a él, es algo inexistente —y tal vez, indeseable—, si lo fuera implicaría dogmatizar la ciencia.

Como fue esbozado previamente la postura de esta investigación, en sintonía con Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006), es que “la controversia entre las dos visiones [metodología cuantitativa, cualitativa y todos sus vástagos] ha sido innecesaria y no

está exenta de dogmatismo” (p. 16). La investigación científica se concibe como un conjunto de procesos sistemáticos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante y evolutiva, sea cual sea el enfoque.

En esta investigación la dimensión del objeto a estudiarse no se constituye de incrementos o decrementos de variables cuantificables; no pretende explicar, sino describir y comprender, y aun dicha descripción no se busca a partir de cuantificaciones, sino de la construcción minuciosa de redes de significados, articulados de manera compleja. Se pretende describir, comprender e interpretar fenómenos, a través de un acercamiento profundo, flexible, sin buscar generalidades, admitiendo la subjetividad como fuente de conocimiento a la vez que se le interpela.

Adicional a esto se asume, no como un defecto sino como una fortaleza, que los compromisos e implicaciones del investigador son parte ineludible del estudio, constituyen el observatorio, el terreno que se pisa mientras se observa (Ardoino, 1988), sin que esto represente someternos irreflexivamente a su dominio, por el contrario será menester el constante análisis crítico que evite se conviertan en sesgos, en obstáculos en la construcción de conocimientos (Bourdieu y Wacquant, 2008). La teoría por su lado, si bien constituye un aparato conceptual a través del cual se observa, también faculta cambiar de terreno epistemológico al concebirse como un lente, y no una camisa de fuerza. Las características enunciadas demandan un enfoque cualitativo.

En este punto es necesario transgredir la aparente unidad semántica de lo que concebimos como enfoque cualitativo. La investigación cualitativa es definida por Denzin y Lincoln (1994) como “un proceso multicultural y de géneros. (...), [un] campo de indagación por derecho propio. [Que] entrecruza disciplinas, campos y problemáticas” (p.

1); es decir, cuando hablamos de investigación cualitativa en realidad estamos refiriéndonos a ejercicios de indagación de distinta naturaleza, que van desde “el positivismo y el postpositivismo, el constructivismo Interpretativo, el crítico (marxista, emancipatorio) y el feminismo-posestructuralista” (Denzin y Lincoln, 1994, p. 21). Esta diversidad de planteamientos obedece al recorrido histórico del enfoque.

Estos mismos autores plantean ocho momentos históricos que dan cuenta de la evolución de la investigación cualitativa, que salve decir operan todavía “ya sea como un legado, o como un conjunto de prácticas” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 80), sirva su presentación para mostrar el amplio espectro de posibilidades y no para simplificar la historia de la investigación cualitativa.

El primer periodo que plantean es el *Tradicional* que abarca de 1900 a 1950, hasta la segunda guerra mundial, en donde el paradigma hegemónico era el positivista y se buscaban interpretaciones válidas, confiables y objetivas, a través de análisis estadísticos como principal recurso. En esencia era de carácter imperialista, monumentalista, e intemporalista.

El segundo periodo, denominado *Moderno o Edad de Oro*, se extiende hasta 1970 y se caracterizó por la aparición de la hermenéutica, el estructuralismo, la semiótica, la fenomenología, los estudios de culturas, el feminismo y el auge del paradigma postpositivista. El investigador busca entonces probabilidades y argumentar sus conclusiones en frecuencias.

El tercer periodo es llamado *Desdibujamiento de los Géneros* y se ubica de 1970 a 1986, con el fin de la guerra de Vietnam. Se incorpora el paradigma construccionista, además del imperante postpositivista, empezándose a dar un cruce de paradigmas, métodos y estrategias; se presentan perspectivas más pluralistas, interpretativas y dialógicas, el

ensayo se utiliza como forma artística, los límites entre las ciencias sociales y las humanidades se tornan borrosos y surge una diáspora de géneros de interpretación.

El cuarto periodo se concibe como una *Crisis de Representación* que va de 1986 a 1990. En esta etapa el investigador se empieza a cuestionar sobre la forma de representarse a sí mismo —y a sus temas— en textos reflexivos. Los paradigmas a los que se apela son la teoría crítica, el feminismo y la epistemología de raza. Se problematizan con mayor énfasis los tópicos de validación, confiabilidad y objetividad.

El periodo *Posmoderno* constituye el quinto momento histórico de la investigación cualitativa. Durante este periodo surgen las nuevas etnografías experimentales y una nueva sensibilidad que cuestiona todos los paradigmas anteriores; las teorías ahora se leen en términos de relatos y se escuchan nuevas epistemologías de grupos previamente silenciados, acortando la distancia entre investigador y objeto de investigación. Se proponen formas de investigación más activas y los grandes relatos son sustituidos por teorías locales.

De 1995 a 2000 los autores proponen el periodo *Posexperimental* (Sexto) en el cual se ofrecen formas experimentales de escritura cualitativa (representaciones literarias, poesías, autobiografías, performances, entre otros) que trascienden las fronteras entre las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Por último Denzin y Lincoln (2011) exponen —de forma escueta, tal vez por la contemporaneidad— un séptimo periodo denominado *El Presente de las Luchas Metodológicas* que se desliza entre el 2000 y el 2004, caracterizado como un momento de conflicto, tensiones agudas, y repliegue; y el último periodo de 2005 a la fecha titulado *El Futuro Fracturado* que desafía la regresión metodológica asociada al movimiento basado en la evidencia (ciencia de Bush) y se preocupa por el discurso moral; exige una reflexión

crítica entre las humanidades y las ciencias sociales en torno a temas como democracia, raza, género, clase, libertad, entre otros. Nótese la perspectiva norteamericana y su historia como el terreno sobre el que todo acontece, parafraseando a Ortega y Gasset (1940).

La presente investigación si tuviera que situarse, se ubicaría en cópula con distintos periodos, el posmoderno, el posexperimental y el futuro fracturado. A partir de una lectura crítica se pueden observar de manera explícita o implícita ciertas adhesiones que dan cuenta de esto.

Tras el panorama planteado se puede avizorar la multitud de voces que cohabitan la investigación cualitativa (IC). En tal estado de cosas es necesario puntualizar los puntos en los que “parecen” coincidir los investigadores cualitativos: la IC es una práctica situada en donde el observador toma un lugar en el mundo; naturalista al estudiar las cosas en su situación natural; interpretativa, tratando de entender o interpretar los fenómenos a partir de los significados otorgados por las personas; y multimétodo con objeto de construir conocimiento a partir de múltiples perspectivas.

Como nota final con relación al enfoque de investigación se establecen lo que desde esta postura se concibe como criterios de calidad, en acuerdo con lo planteado por Mendizábal (2007):

- Congruencia en el diseño de la investigación. Existe lógica y congruencia entre los distintos elementos de la investigación.
- Tradiciones seleccionadas. El aparato conceptual permite el acercamiento al objeto de estudio.
- Pertinencia social (utilidad, empoderamiento) de la investigación.
- Relevancia social y política del estudio.

- Conveniencia para la transformación de una realidad concreta.
- Argumentación e Intelligibilidad. Los planteamientos son claros y respaldados por argumentos lógicos, precisos y certeros.
- Audiencia (interna y externa) que evalúa el trabajo. Existe un cuerpo colegiado que de manera permanente revisa y establece juicios en torno al ejercicio.
- Compromiso con el trabajo (sistematicidad y honestidad).
- Obtención de datos ricos.
- Triangulación de fuentes y métodos para garantizar la visión desde distintas perspectivas.
- Validación comunicativa donde los investigados realizan una lectura crítica de los documentos.

Sirvan estos planteamientos como pautas para la construcción del presente ejercicio.

Método: Ejercicio de corte etnográfico

El método no parte de creencias seguras de sí, aprendidas y encarnadas como demonios que se alimentan de nuestra sed de certezas y de la ambición de conocimientos absolutos e inalterables.

El método es lo que enseña a aprender.

Edgar Morin (2002, p. 25)

Parado en el enfoque cualitativo este estudio se acerca a su objeto de conocimiento a través de un ejercicio de corte etnográfico. En las siguientes líneas se ofrece una aproximación a dicha estrategia, pero sobre todo la argumentación sobre la manera en que permite la comprensión del objeto de estudio bajo el paradigma planteado.

El oficio etnográfico como “la descripción del otro” puede rastrearse desde la antigüedad, a través de relatos y descripciones sobre la alteridad producto del choque de culturas (Ameigeiras, 2007); sin ser tan exhaustivos Vidich y Lyman (1994, como se citó en Valles, 1999) establecen cinco fases en la historia del quehacer etnográfico y colocan los inicios del periodo de *Etnografía Temprana* entre los siglos XV y XVI y proponen un último periodo —*Etnografía Posmoderna*— a partir de 1980. No obstante es prácticamente generalizada la aceptación de que es el texto *Los Argonautas del Pacífico Occidental* del polaco Bronislaw Malinowsky el que sentará las bases de la etnografía académica contemporánea (García y Casados, 2008; Guber, 2001; San Martín, 2003), además de los trabajos del naturalista alemán Franz Boas. En dicho documento Malinowsky plantea tres procesos fundamentales del ejercicio etnográfico: documentación estadística por evidencia concreta, observación y registro de comportamientos de las personas estudiadas, y

comprensión de su pensamiento y sentir a través del diálogo (Guber, 2001), determinando con esto la dimensión técnica de la etnografía.

El devenir histórico de la etnografía la despojó de muchas de sus características iniciales vinculadas a la teoría del progreso y el comparativismo evolucionista-difusionista²³, y la proveyó de ciertas pautas más o menos generalizadas como la necesaria “implicación del investigador en las experiencias vitales de los sujetos, teniendo como norte la consecución de su libertad y emancipación” (Valles, 1999, p. 31); “la presencia prolongada en el lugar y el desarrollo de la llamada observación participante, con todo lo que implica no solo en cuanto a capacidad de «ver», sino también de «interactuar»” (Ameigeiras, 2007, p. 113); “la necesidad de comprender los «significados» de las acciones y sucesos presentes en las mismas” (Ameigeiras, 2007, p. 114) de acuerdo al punto de vista de quienes las viven; y con la “natividad del etnógrafo” (Guber, 2001, p. 37), la desmitificación del investigador objetivo, aséptico, sin implicaciones epistémicas o localización sociohistórica (Hammersley y Atkinson, 1994).

El término etnografía, suele ser utilizado bajo distintas acepciones, en ocasiones como enfoque, otras como método o estrategia, y otras más como texto (Ameigeiras, 2007; Guber, 2001); en esta disertación, sin limitar las posibilidades semánticas del término se utilizará y desarrollará su acepción de estrategia o método. Dicha estrategia busca develar estructuras de significados, y comprender una cultura a través de descripciones densas y profundas que permitan interpretar una realidad (Ameigeiras, 2007).

²³ El evolucionismo y el difusionismo difieren en la explicación que dan sobre el nivel de “desarrollo” de los pueblos, mientras uno se lo atribuye a un proceso natural de velocidad de evolución, el otro lo adjudica a la interacción entre pueblos (difusionismo), sin embargo ambos planteamientos coinciden en que las culturas distintas al modelo occidental representan el pasado de la humanidad. (Guber, 2001)

Esta herramienta —en su configuración contemporánea— implica necesariamente “andar el camino”, ser parte de la comunidad a la que no se estudia, sino de la que se aprende; vivir su cotidianidad, escuchar lo que dicen, ver e interactuar, comprender y construir una realidad, desde la perspectiva de sus protagonistas (Woods, 1987), en virtud de que son ellos “y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir” (Guber, 2001, p. 16).

En acuerdo con el pensamiento crítico la realidad social no se descubre, se construye a partir de la dialogicidad *sujeto etnógrafo – sujeto participante* en torno al objeto de estudio, con base en la interacción entre reflexividades²⁴; se deslinda por tanto de posicionamientos positivistas y subjetivistas “asumiendo la capacidad reflexiva de los sujetos, que permite acceder a las interpretaciones acerca del mundo social en que se desenvuelve su existencia” (Ameigeiras, 2007, p. 115).

El ejercicio enunciando demanda al investigador la puesta en marcha de conocimientos y habilidades, además de poner en juego sus atributos, sensibilidad y corporeidad (Ameigeiras, 2007); se vislumbra con esto lo que la etnografía tiene de arte, de “artesanía intelectual” en palabras de Wright Mills (1986, p. 135). No se entienda sin embargo que por este carácter artesanal, se pierde el sentido previsorio; es necesario trazar

²⁴ El término reflexividad ha sido utilizado bajo diferentes acepciones, “hasta un punto cercano a la vacuidad” (Wacquant en Bourdieu y Wacquant, 2008), ante tal situación es necesario establecer que el presente documento intenta ceñirse a la conceptualización dada por Pierre Bourdieu quien la concibe como el sometimiento de “la posición del observador al mismo análisis crítico al que se somete el objeto construido que se tiene entre manos” (Barnard en Bourdieu y Wacquant, 2008, p. 70), identificando los sesgos social (características y adhesiones sociales), académico (compromisos e implicaciones propias de la tribu académica a la que se pertenece), e intelectualista (predominio de la lógica teórica sobre la lógica práctica) evidentes en el propio observador y en su espacio académico.

una diseño flexible, que pueda “sostener la necesaria apertura y fuerte imprevisibilidad” (Ameigeiras, 2007, p. 123) del ejercicio etnográfico.

Las técnicas características del método etnográfico son la observación participante y la entrevista no directiva (Ameigeiras, 2007; Guber, 2001), siendo el investigador quien de primera mano y por tiempo prolongado construye un relato intersubjetivo. Sin embargo, como fue explicitado inicialmente, este ejercicio se conceptualiza como una estrategia compuesta de corte etnográfico y no propiamente una etnografía, en dos sentidos: primeramente se hace uso de la observación participante y la entrevista no directiva por un tiempo significativo, no prolongado; y en segundo término, se utilizan estrategias que desbordan los lineamientos etnográficos tradicionales, específicamente la entrevista semiestructurada, la validación comunicativa —como herramienta integral de recopilación y análisis de información— y la discusión colegiada.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados son la observación participante, la entrevista no directiva y una variante semiestructurada, la validación comunicativa y la discusión colegiada; estas estrategias permiten la construcción intersubjetiva y reflexiva de significados a partir de la observación y el diálogo.

Observación Participante.

Se puede tener la capacidad de ver, sin embargo el ejercicio etnográfico demanda una disponibilidad a mirar (Ameigeiras, 2007) que trascienda los esquemas rígidos de observación y permita al etnógrafo mirar lo inesperado, lo que se escapa a su aparato conceptual; si se permite la expresión, una mirada ingenua, que de otra forma sólo se “vería” lo que ya se cree que existe.

La observación participante se define como un “proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (Kawulich, 2006, p. 2). Gold (como se citó en Kawulich, 2006) distingue entre el rol del *observador como participante* —que se asume en este ejercicio—, y otros tres modelos, el participante completo, el participante como observador y el observador completo; indicando que el observador participante puede ser parte de las actividades del grupo de estudio sin abandonar su actividad principal consistente en la recolección de datos y sin el requerimiento de “participar en aquellas actividades constituyentes de la esencia de la membresía al grupo” (Adler y Adler, como se citó en Kawulich, 2006, p. 10). Spradley (como se citó en Kawulich, 2006) por su parte denomina a esta configuración de actividades como participación pasiva.

La observación participante no representa solamente una técnica para recabar información, sino para la “producción de datos en virtud de la presencia de un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente” (Guber, como se citó en Ameigeiras, 2007, p. 125); El investigador observa un mundo del que es parte, a través de

sus sentidos y prenociones —y contra ellas—, e interactuando con personas que igualmente poseen una ubicación sociohistórica que las dota de una perspectiva; de este encuentro entre la reflexividad del sujeto investigador y la reflexividad del sujeto investigado surge una construcción interreflexiva.

En relación a la operatividad Hernández *et al.* (2006) ofrecen una serie de pautas para el ejercicio de observación, en concreto mirar el ambiente físico, social y humano, las actividades individuales y colectivas, los procesos, los artefactos utilizados y los hechos relevantes, sin imponer un punto de vista, de forma holística, contextualizada y estableciendo vínculos con los participantes. Dicha observación en términos prácticos se registra a través de anotaciones de observación directa, interpretativas, temáticas, personales y de reactividad del participante.

Una última nota con respecto al ejercicio de observación que se propone es la imprescindible comunicación abierta y franca con los participantes, respecto a los propósitos, fines y resultados del ejercicio de investigación, al tener como uno de sus propósitos el detonar un ejercicio de reflexión que permita a las profesoras transformar su práctica docente.

Entrevista no directiva y semiestructurada.

La cotidianidad se respira a través del diálogo, en cada palabra, anécdota, relato o descripción se expresan los compromisos e implicaciones más profundas del ser humano (Guber, 2001); de ahí que la entrevista constituya una fuente y medio para la construcción

de conocimientos fundamental para el trabajo etnográfico, una herramienta complementaria de la observación participante. A través de ella se recupera información en torno a “la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales” (Guber, 2001, p. 75) que ostentan los participantes.

La entrevista que impone el ejercicio etnográfico es de naturaleza no directiva, exige permitirse sentir y escuchar a otro ser humano, no sólo registrar y transcribir sus respuestas (Ameigeiras, 2007). Es íntima, flexible, abierta (de categorización diferida), de manera que posibilite la construcción conjunta de significados; requiere en consecuencia naturalidad, espontaneidad, empatía y desarrollarse en un clima de confianza (Hernández *et al.*, 2006). Todo lo anterior la constituye en un acto dialógico concebido no como una “herramienta de «excavación» (...), sino como la mediación fundamental para el encuentro con el otro” (Hernández *et al.*, 2006, p. 121).

Además de la entrevista no directiva el presente esfuerzo se auxilia de la entrevista semiestructurada, plano intermedio entre la apertura total de la no directividad y las entrevistas estructuradas, en las que el investigador “formula las preguntas y pide al entrevistado que se subordine a su concepción de entrevista, a su dinámica, a su cuestionario, y a sus categorías” (Guber, 2001, p. 82). Efectivamente se presenta un cuestionario (anexo 1), pero este es sólo un detonante de la reflexión que si bien parte de la estructura interpretativa del investigador, la trasciende en el acto comunicativo, al introducir temáticas y conceptos desde la perspectiva del participante.

Validación comunicativa y discusión colegiada.

Se habían planteado algunas características para este ejercicio, como parte de las pautas consecuentes con la aproximación al *Paradigma Crítico* de investigación previamente delineado; concretamente, y para efectos de este apartado, a) la construcción intersubjetiva e interreflexiva de una realidad en torno al objeto de estudio, y b) imprescindibilidad del diálogo y de su posibilidad transformadora. Atendiendo a esto se proponen dos estrategias integrales de recopilación-análisis de información como parte sustancial de la investigación, la validación comunicativa y la discusión colegiada.

Mendizábal (2007) propone la validación comunicativa o *control de los miembros*, como un procedimiento para garantizar la credibilidad del estudio, esto es “si el conocimiento construido por el investigador está fundado en las construcciones de sentido de los sujetos que estudia” (p. 92), y lo define como el “dejar constancia de que se solicitará a los entrevistados una lectura crítica de los diversos documentos de la investigación, para que evalúen la calidad de las descripciones, el relevamiento de todas las perspectivas y la captación de su significado” (p. 94). No obstante desde el presente ejercicio se concibe que no sólo es una condición para revisar/constatar las conclusiones, sino que es una oportunidad para establecer un diálogo horizontal con los participantes que permita reconstruir, constatar, reformular, modificar y/o incorporar nuevos elementos a los resultados y conclusiones, como base para una transformación. Esta validación comunicativa por cuestiones de profundidad y respeto al participante —dadas las características de esta investigación— se propone realizar de forma individual.

La discusión colegiada es la extensión natural del proceso de validación comunicativa que involucra y permite la interacción dialógica horizontal de —y entre— todos los participantes-docentes, incluido el propio investigador quien se asume así mismo docente, en torno a la propia experiencia de participar en el ejercicio, los resultados y conclusiones de los procesos previos (interpretación preliminar y validación comunicativa), y principalmente sobre las perspectivas prácticas-transformadoras producto de la experiencia. Su configuración metodológica se acerca, sin circunscribirse, a los grupos de discusión conceptualizados por Domínguez y Dávila (2008) como una “discusión en trato mutuo que comporta una construcción conjunta de sentido, (...) [de] orientación más bien crítica, hacia la comprensión de los procesos sociales en curso” (pp. 99-100), y ausente de directividad, que no de sentido.

Ambas estrategias —validación comunicativa y discusión colegiada—, se considera que detonan la reflexión crítica sobre la propia práctica docente, como un elemento favorecedor —aunque insuficiente— para la transformación del quehacer educativo (Fierro, Fortoul, y Rosas, 2000).

Análisis de contenido

El análisis de contenido se constituye de una serie de herramientas, algunas sumamente esquemáticas (algorítmicas), y otras más flexibles (heurísticas), que permiten “identificar y explicar las representaciones cognoscitivas que otorgan sentido a todo relato comunicativo” (Bardin, 2002, p. 5). Esto es necesario por la complejidad del acto comunicativo, que en

ocasiones, como en los recursos etnográficos que se proponen en este ejercicio, ni siquiera tienen la intención de comunicar (hechos observados). Aunado a esto, lo que una persona piensa no necesariamente puede ser plasmado en un relato —en ocasiones ni siquiera por ella misma—, ese relato a su vez posee una estructura lingüística no necesariamente compartida por un colectivo, y cuando el relato es percibido por un receptor, este no lo incorpora intacto, por el contrario, utiliza sus sentidos particularmente desarrollados, atravesándolo por el propio aparato cognoscitivo-emocional, tal vez desfigurándolo. De ahí la necesidad del análisis de contenido, como un esfuerzo humano —con todas las limitantes que esto implique— para interpretar, co-construir, o para develar “lo oculto, lo latente, lo no-aparente, lo potencial inédito [no dicho], encerrado en todo mensaje” (Bardin, 2002, p. 7)

De naturaleza polimórfica y sin plantillas, Bardin (2002) esboza el concepto de la siguiente manera:

[El análisis de contenido es un]... conjunto de técnicas de análisis de contenidos (...), [que] funciona por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes (...), [a través de la] inferencia [o deducción lógica] de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores [cualitativos o no]. (pp. 23-29).

La propuesta de análisis para la presente investigación, siguiendo a Bardin (2002) y Maxwell (1996) se plantea de la siguiente manera —sin que la presentación secuencial implique una visión lineal del proceso, el cual se concibe “de ida y vuelta”—:

N.	Fase	Acciones
1	Pre-análisis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compilación de materiales ex profeso (Diarios de observación y transcripciones de entrevistas) 2. Elaboración de indicadores en que se apoyará la interpretación terminal a partir de los objetivos propuestos inicialmente. 3. Preparación del material para su posterior análisis a través del software AtlasTi, versión 6.0.
2	Codificación (Aprovechamiento del material)	<p>Transformación de los datos “brutos” efectuada según reglas precisas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descomposición. Elección de las unidades de registro (palabras, frases, temas, etc.), y de contexto (segmento del mensaje que permite captar el significado de la unidad de registro). 2. Clasificación y agregación, a través de códigos pre-establecidos (Top-Down), y códigos surgidos tras la agrupación paulatina del material (Bottom-up).
3	Categorización (Tratamiento de resultados)	Clasificación en categorías de elementos de un conjunto por diferenciación. Los criterios pueden ser semánticos (temas), sintácticos (verbos y adjetivos), léxicos (sentido, sinónimos, antónimos) y expresivos.
4	Inferencia	Realizar deducciones a partir de la obtención de resultados significativos y válidos.
5	Interpretación preliminar	Otorgar significado a las significaciones acordadas en las descripciones realizadas. Contrastar las inferencias con los propósitos previstos y el aparato conceptual.
6	Validación comunicativa	Lectura crítica por parte de los participantes, de la interpretación preliminar para evaluar las descripciones, y la captación de los significados (Mendizábal, 2007, p. 94)
7	Interpretación final	Formulación de conclusiones para entrega de documento final.

Estrategias de contextualización
Entender los datos en el contexto, buscar relaciones que conecten afirmaciones y acontecimientos dentro de un contexto en un todo coherente, usando varios métodos para identificar las relaciones entre los diferentes elementos del material.

Estrategias estructurales
[Buscar] ... los principios de organización subyacentes, los sistemas de relaciones, los esquemas directores, las reglas de encadenamiento, de asociación, de exclusión, de equivalencia, los agregados organizados de palabras o de elementos de significación, las figuras retóricas, etc., es decir, a todas las relaciones que estructuran los elementos (signos o significados) de manera invariable o independiente de estos elementos. (Bardin, 2002, p. 161)

Se propone un análisis de secuencia compuesta (Maxwell, 1996), que incluya estrategias de categorización por codificación para cada una de las dimensiones (epistemológica, sociológica, psicoeducativa y pedagógica), estrategias de contextualización que puedan dar cuenta de su relación con el contexto económico, político y sociocultural, y estrategias de enunciación y estructurales que trasciendan la visión representacional del acto comunicativo,

y el análisis atómico en el discurso, además del uso de representaciones visuales que posibiliten ilustrar las articulaciones entre las distintas dimensiones de la práctica docente.

Ruta metodológica

La ruta desarrollada en la presente investigación fue la siguiente:

Etapa de Indagación Empírica

- Observación participante en el ambiente escolar.
- Entrevistas no directivas en el ambiente escolar (durante el proceso y al concluir el ejercicio de campo) y semiestructuradas.

Etapa de Análisis Preliminar de Información

- Análisis preliminar de la información empírica (investigador).
- Formulación de conclusiones preliminares (investigador).

Etapa de Análisis Colectivo Final

- Validación comunicativa (individual)
- Discusión colegiada de preliminares y formulación colectiva de conclusiones

Participantes del estudio

Los participantes del estudio son tres docentes mujeres de una institución pública en Ciudad Juárez, Chihuahua, México; dichas docentes imparten una clase del campo disciplinar de las

Humanidades. Por otro lado, participan varios grupos de estudiantes de primer y segundo semestre; considerar su participación es imprescindible, aun cuando no son el participante eje de esta investigación, en virtud de que la dinámica áulica se construye a través de “la combinación de cuatro factores: nosotros mismos [docentes], los estudiantes, el contenido y el contexto” (Fenstermacher y Soltis, 2007, p. 153).

Es importante mencionar que las tres docentes han tenido acercamientos distintos a los mecanismos de formación de la RIEMS, una de ellas tomó una especialidad a través de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, ahora UPNECH); otra de ellas cursó un trayecto formativo de preparación propuesto por la institución, para la certificación a través del ECODEMS; y la tercera participó en el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), mejor conocido como PROFORDEMS.

La elección de estas docentes para participar en el ejercicio se realizó principalmente a partir del criterio de accesibilidad, dados los vínculos sociales y profesionales que facilitaron la entrada a campo²⁵, no obstante también se consideró un criterio adicional “por juicio”, que consistió en pertenecer a un mismo campo disciplinar y asignatura.

²⁵ Es necesario mencionar que a la fecha la disponibilidad de entrada para ejercicios de investigación al subsistema educativo elegido en este estado, es prácticamente nula dadas sus características institucionales y organizativas.

RESULTADOS

Caminar esta senda me permitió vivir, sentir y respirar la problemática, dotándola en un suspiro, de alma y sangre; escuchar, crecer y compartir a través de la interacción de nuestros corazones, mentes y voces; dialogar con autores vivos y eternos, y cuestionar, diferir y asentir con sus constelaciones teóricas. Hoy, más que nunca, abrazo la idea de que el valor del andar no está en la ansiada llegada, sino en la belleza del camino andado.

El ejercicio que se propuso intentó, por un lado, observar desde la multirreferencialidad la articulación de diversos aspectos de la práctica docente a través de la observación participante y de la entrevista abierta y semiestructurada, y por otro, utilizar para su análisis conceptos robustos con cierto grado de abstracción. Estas premisas tienen implicaciones, la mirada, al ser panorámica posee una profundidad limitada, que no obstante, ha sido abordada en múltiples estudios desde cada una de las disciplinas; se insiste por tanto en la perspectiva integradora de la presente investigación con los costos que de esto deriven. Otra implicación importante es que los conceptos son incapaces de comprender a los sujetos, en este caso docentes, que poseen en su humanidad, complejidad, contradicciones, consciencia absoluta sobre algunos de sus compromisos e implicaciones, e inconsciencia en otras; se apela por tanto, a la capacidad didáctica de los conceptos para dar forma a nociones sobre la enseñanza, que puedan en última instancia orientar la reflexión y transformación de la misma.

Los resultados se presentan en tres momentos para cada una de las docentes. En el primero se realiza un esbozo de su práctica docente, seguida de una mirada sistemática de su

ejercicio desde la multirreferencialidad, a la luz de la observación; en un segundo momento, se exhiben los compromisos e implicaciones educativas que manifestaron durante los ejercicios de indagación dialógica; tanto el primer momento como el segundo, son plasmados en un esquema gráfico mediante el cual se observa la manera en que se atraviesa por cada una de las dimensiones y bandas de consistencia; finalmente se intenta realizar una síntesis integradora de su práctica y su discurso.

Los ejercicios de recopilación incorporaron 1550 horas de observación, en 31 sesiones de clase, y 331 minutos de conversación en nueve sesiones de entrevista abierta y semiestructurada, realizados del 17 de octubre de 2013, al 23 de junio de 2014, hasta la fase de análisis preliminar de información; la fase de análisis colectivo final requirió de 210 minutos adicionales de conversación, análisis y discusión de resultados con las participantes, llevada a cabo en los primeros días del mes de enero de 2016.

Caso 1: Una práctica de corte tradicionalista

La práctica docente tiene lugar en aulas con espacio y mobiliario insuficiente para el número de estudiantes asignados por grupo, en condiciones climáticas mínimas y equipamiento limitado y deficiente:

El aula asignada a la maestra medía aproximadamente siete metros de ancho por siete metros de largo, pintada en tono beige, con un espacio prominente al frente para el docente de alrededor de metro y medio de ancho, por seis de largo. En él había alrededor de 50 pupitres enteramente ocupados por un grupo de estudiantes hombres y mujeres en proporciones similares, ligeramente superior en número de mujeres. La distancia entre líneas era de unos 40 centímetros, mientras que entre pupitres era nula. Las paredes izquierda y derecha tenían ventanales de aproximadamente seis metros de largo, por metro y medio de ancho, uno de ellos daba a un patio central, y el otro observaba a la calle. Al arribar me percaté de que algunos estudiantes no tenían banca, posteriormente la docente me explicó que no hay suficientes pupitres para todos, así que entre otros, yo tuve que realizar mi observación parado. (Diario de observación, 21 de octubre de 2013).

Los estudiantes son de primer semestre, turno matutino, entre 14 y 15 años de edad en su mayoría, bulliciosos, impetuosos, la mayor parte de ellos extrovertidos; un porcentaje considerable de ellos no regresará el siguiente ciclo, como parte de la dinámica natural aceptada por la docente —durante una entrevista realizada en su segundo semestre—:

[Maestra]: En segundo semestre es más fácil trabajar con ellos que en primero, porque hubo bajas, hubo muchas personas que ya se pusieron en una situación académicamente peligrosa, entonces, como que ya vienen un poquito más maduros. (Diario de observación, 10 de febrero de 2014).

En sus palabras se aprecia que el desarrollo de los estudiantes se equipara —en mayor medida— a su desempeño académico, de ahí que un estudiante que responde en el ámbito escolar de acuerdo a los criterios establecidos, sea considerado “maduro”, invisibilizando otros aspectos como sus facetas laborales o las responsabilidades en el seno familiar —por mencionar algunos—, que el estudiante puede llegar a asumir en perjuicio de su desempeño académico. Al respecto la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) en el 2009, refirió que el 52% de las personas que desertaron del nivel medio superior lo hicieron por “la insuficiencia de dinero para pagar la escuela y la necesidad de aportar dinero al hogar” (SEP, 2012, p. 14), aspectos que en otro contexto representan madurez en los jóvenes.

La práctica observada se centra en contenidos declarativos y actitudinales, trabajados en su mayoría, de manera factual, es decir, como conocimientos acabados y unívocos (hechos), cuyo abordaje requiere la reproducción textual mediante memorización (Ahumada, 2005). Los contenidos declarativos se acotan al temario oficial con ayuda del texto base y documentos adicionales, seleccionados por los estudiantes sin revisión de su veracidad; los actitudinales priorizados, y casi exclusivamente abordados, son los relacionados con la obediencia, la laboriosidad y la pasividad; por otro lado, los contenidos procedimentales y estratégicos están prácticamente ausentes. Los contenidos presentes en la práctica responden

a una configuración estructural funcionalista, para la que el currículo escolar se fundamenta en dos tipos de logro: “uno es el aprendizaje puramente cognitivo de información y destrezas y el otro es lo que se puede llamar aprendizaje moral, el cual implica el ejercicio de una ciudadanía responsable en la comunidad escolar” (Feito, 2001, p. 3).

Las estrategias de enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 2007) utilizadas fueron básicamente el planteamiento de objetivos, la señalización, la discusión guiada, preguntas intercaladas y breves ejercicios de clase magistral. Respecto a las estrategias de aprendizaje, se sigue principalmente el llenado del libro de texto, y como estrategia alterna la exposición con ayuda de presentaciones en PowerPoint y videos, además de debates en torno a temas preestablecidos y asignados. Los materiales didácticos son únicamente los indispensables para la realización de las actividades descritas.

Las evidencias y productos solicitados, en congruencia con las estrategias propuestas, consistieron en el llenado del libro de texto y el cuaderno de trabajo, la presentación en PowerPoint, el video, y un examen relacionado con su exposición. La evaluación de dichos productos se realizó con un grado de sistematicidad bajo; el libro y cuaderno se revisaban “a vuelo de pájaro”, de manera rápida, enfatizando los aspectos cuantitativos (número de palabras o líneas) sobre la calidad de las aportaciones, y a juzgar por los propios estudiantes, de manera superficial:

Mientras los estudiantes realizaban la actividad solicitada, una estudiante platicaba con su compañera y le hacía una recomendación para la entrega de actividades:

[Alumna]: Yo hago la letra pegada, así la maestra no la revisa y nomás me sella.

(Diario de observación, 21 de octubre de 2013).

En la dinámica escolar el sellado de actividades cobra una importancia trascendental, en torno a este ritual, se dan negociaciones sobre el trabajo escolar, el comportamiento en el aula y las interacciones docente-estudiante; constituyen un mecanismo de auditoría y control, tanto del trabajo docente, como de la actividad del alumnado; se coincide con Birnbaum (2000, como se citó en Moreles, 2010) que ante la imposibilidad de medir lo valioso —enseñanza y aprendizaje—, terminamos por valorar lo medible, los sellos.

La maestra acompaña el proceso caminando entre líneas verificando y sellando el trabajo, ante la falta de actividad eventualmente sentencia: “ustedes pueden hacer lo que quieran, pero ya saben que si no terminan no les sello, y sólo cuenta lo sellado” (Diario de observación, 21 de octubre de 2013). En ocasiones se da el tiempo de escuchar a los estudiantes, pero el tiempo es limitado, por lo que lo evita; como estrategia adicional les ofrece horarios alternos para que la visiten y reciban retroalimentación o consejos para la construcción de sus productos. Su comunicación es fuerte y fluida, y gira, en su mayoría, alrededor de temas de acatamiento de las normas implícitas y explícitas que imperan en el plantel; los confronta al no estar de acuerdo con algún comportamiento, su lenguaje y voz son neutros, y en ocasiones, dadas las situaciones, denota abiertamente molestia y frustración. Bajo este modelo educativo resultan fundamentales las habilidades directivas de la docente, la cual, bajo un enfoque de enseñanza ejecutivo (Fenstermacher y Soltis, 2007), busca sostener un proceso educativo eficiente.

La administración del tiempo y el apego a la normatividad, son aspectos manejados de forma rígida por la docente, canalizando una parte sustancial de su tiempo y esfuerzo en esto. La maestra realiza actividades de vigilancia para asegurarse de que el tiempo de clase sea aprovechado en trabajo escolar, cuestiona las llegadas tarde y es respetuosa del horario

ajeno; establece fechas y horarios específicos para el desarrollo de actividades, a lo cual se adhiere en la medida de sus posibilidades, incluso por encima del aprendizaje, llegándose a dar temas por vistos. Es evidente en este aspecto, la tendencia a un paradigma educativo centrado en la enseñanza, en el que “el tiempo permanecerá constante mientras que el aprendizaje varía” (Barr y Tagg, 1995, p. 8) de acuerdo al esfuerzo y capacidad de cada alumno.

En cuanto al orden la docente busca que el ruido sea moderado, que los estudiantes estén sentados de forma alineada, que no utilicen celulares y que presten atención a las actividades que se lleven a cabo, para lo cual utiliza como mecanismos de control el sellado, los reportes del jefe de grupo —al que regularmente increpa por el comportamiento de sus compañeros—, y llamadas de atención directas y públicas a los estudiantes transgresores, aspecto que ocasiona molestia entre los afectados. La escuela incorpora el panóptico foucaultiano y la docente asume su rol de vigilante.

El desempeño de los estudiantes es deficiente, los trabajos rara vez fueron realizados con solvencia, salvo casos aislados de alumnos destacados; sus exposiciones son limitadas, tanto en los materiales que diseñan, como en su presentación oral, la que se subsume a leer dispositivas y realizar paráfrasis elemental; los debates estuvieron lejos de profundizar en las temáticas, por lo regular orbitaron aspectos superficiales y sirvieron para relajar el ambiente con participaciones jocosas. La maestra fue insistente en mejorar las participaciones, pero finalmente desistió al no encontrar una respuesta favorable en los estudiantes, terminando por eliminar los debates.

[Maestra]: A ver, ahí va en inglés la instrucción, o en japonés, o en chino, ¿cómo se los digo?

[Alumno]: En japonés.

[Maestra]: Orale pues, —balbucea emulando hablar en japonés— (risas colectivas). La presentación: ¡Cinco! [De calificación], les voy a estar dando sus calificaciones; miren, les dí una hojita, ahí está bien especificado, les estoy interrumpo e interrumpo; ¡miren ella!, la que acaba de explicar, leyó no sé para qué, lo que explicó [está] bien claro, bien clarito, porque no hacen lo mismo, es una laminita... (En este punto se muestra abiertamente molesta). A ver, ¿tienes que leer para explicarlo? ¿Puedes explicarlo sin leer? (dirigiéndose a un expositor).

[Alumno]: No.

[Maestra]: ¿y tú?

[Alumna]: No Maestra: Tampoco.

[Maestra]: Ok, si esto es trabajo en equipo explíquenme cómo lo hicieron.

(Diario de observación, 07 de abril de 2014)

Los jóvenes responden a este contexto de forma apática, realizan sólo lo necesario, y en ocasiones ni esto; algunas actividades se vuelven comunes, como copiar el trabajo a otro compañero, platicar, convivir o jugar desatendiendo la clase, tratar de engañar a la docente llevándole a revisar trabajos incompletos, o realizar bromas sobre las temáticas abordadas. Por otro lado, se evidencian actos de confrontación abierta hacia la maestra, con despliegue de violencia verbal y física indirecta.

Mientras revisaba un joven discutió con ella sobre los criterios a través de los cuales había sido calificado, se notaba molesto por los mecanismos inciertos de valoración. Ella le respondió:

[Maestra]: Mira hijo,... ni sabes lo que estoy diciendo, ¿vas a ser abogado?

Él le avienta el cuaderno al escritorio, ella no le da importancia al hecho.

(Diario de observación, 24 de febrero de 2014)

El comportamiento de los estudiantes se puede mirar a la luz de lo que Giroux (2004) denomina *conductas de oposición*, definidas como actos individuales que los estudiantes despliegan en oposición a la normatividad institucional, que se rigen bajo ideologías sexistas, racistas y personalmente incluiría, clasistas y de discriminación o sometimiento del otro, en una suerte de introyección de la sombra del opresor (Freire, 1982). Finalmente, no importa quien se imponga —docente o estudiante—, el sistema social fundado en el sometimiento del otro se continúa reproduciendo.

La maestra se manifiesta abiertamente rebasada por la carga de trabajo adicional a su actividad docente, lo cual le impide brindar el tiempo necesario al acompañamiento de los estudiantes; fue común percibirla molesta o frustrada con el desempeño y comportamiento de los alumnos. No obstante, ante las condiciones abrumantes y el control y carga administrativa, opta por realizar el mejor de sus esfuerzos dentro de los límites del currículo. Giroux (2004) plantea esta situación al referir que:

Un modelo pedagógico construido en la transmisión de un cuerpo de conocimientos dado, de valores y creencias, no cuestiona si estos están justificados, pregunta bajo qué condiciones pueden ser mantenidos. En este contexto se espera que los maestros y estudiantes sean

consumidores pasivos o transmisores del conocimiento, en vez de negociadores del mundo en el que trabajan y actúan. (p. 227).

Una mirada multirreferencial de su práctica.

A través de la observación y participación en la clase desarrollada por la docente, se infiere que:

Dimensión Epistemológica	Posibilidad del conocimiento	Dogmatismo	La práctica es consistente con un posicionamiento epistémico dogmático en el que la posibilidad de conocimiento se da como un hecho indiscutible que ni siquiera se problematiza. Aprender desde esta perspectiva es leer o escuchar, y con esto interiorizar.
	Esencia del conocimiento	Realismo ingenuo o natural	Los objetos de conocimiento, en este caso los contenidos de la asignatura, poseen una existencia real independiente de la conciencia del alumno, apelando a una perspectiva realista, su tarea es percibirlos a través de los sentidos.
	Origen del conocimiento	Empirismo	Finalmente, en lo que refiere a la dimensión epistemológica, el conocimiento procede de la experiencia, en dos vías, que es a través de los sentidos que se logra percibir los hechos, y en

			segunda vía, que para constatar la veracidad de los mismos es necesario acudir a la experiencia previa.
Dimensión Sociológica	Concepción de la realidad	Empírico-analítica	Sociológicamente se infiere una práctica empírico-analítica que funda en el análisis de la experiencia la construcción de un conocimiento social sujeto a la observación y externo a los alumnos.
	Función social de la escuela	Funcionalista	Su base es funcionalista, al desarrollar un ejercicio docente centrado en la adquisición de contenidos y hábitos conservadores (obediencia, pasividad, laboriosidad), necesarios para la incorporación de los estudiantes a un sistema que requiere de equilibrio y armonía.
	Teoría sobre la función social	Estructural-funcionalismo de Parsons	Es difícil subsumir su práctica a una teoría específica, sin embargo se puede inferir un grado de adhesión al estructural-funcionalismo de Parsons (Feito, 2001; Giroux, 2004), al reconocer la función socializadora de la escuela, al buscar que los alumnos interioricen pautas de incorporación exitosa, y sugerir el éxito académico y social de acuerdo a las capacidades de los estudiantes para responder al sistema escolar.
	Reflexión docente	Técnica	Por último, sociológicamente, su nivel de reflexión,

			<p>si bien no es asequible mediante la observación, si se puede inferir de naturaleza técnica, al acotarse a los medios y fines propuestos por el currículo oficial y el tratamiento reduccionista y objetivista de los contenidos de clase.</p>
Dimensión Psicoeducativa	Familia de teorías del aprendizaje	Ambientalista	<p>Psicoeducativamente la práctica se ubica en la familia de teorías ambientalistas por el énfasis en los factores externos-ambientales para el logro de los aprendizajes: materiales didácticos altamente directivos (libro de texto), el cuidado del ambiente de clases, el manejo instruccional y el reforzamiento inmediato.</p>
	Teoría del aprendizaje	<p>Conexionismo Conductismo Condicionamiento contiguo Condicionamiento operante</p>	<p>De corte rudimentariamente conductual al priorizar los aspectos instruccionales, los estímulos y los reforzadores del aprendizaje medido en términos de comportamiento.</p>
	Paradigma psicoeducativo	Conductista	<p>Operando deficientemente la enseñanza programada (definición de objetivos de enseñanza, presentación creciente y acumulativa de información, participación del estudiante, reforzamiento y evaluación continua y documentada).</p>

Dimensión Pedagógica	Paradigma educativo	Centrado en la enseñanza	No obstante la técnica utilizada (exposición), el énfasis de la práctica estaba en el cumplimiento del programa y en la entrega de productos o evidencias que no necesariamente denotaban aprendizaje; además de que la docente asumía el rol de máxima autoridad intelectual. Por lo expresado se considera una práctica centrada en la enseñanza.
	Ejercicio del poder	Coercitivo	La práctica docente fue abiertamente autoritaria coercitiva; la docente —al interior del aula— determinaba los fines y medios de la enseñanza, establecía de forma directiva las reglas de interacción, y se adjudicaba el uso de la violencia verbal y psicológica.
	Enfoque de enseñanza	Ejecutivo	Por último, su enfoque de enseñanza es de naturaleza ejecutiva; la docente despliega, principalmente, habilidades directivas para la conducción de su clase, enfocándose en la adquisición de contenidos curriculares establecidos e inamovibles.

En lo que refiere a la práctica observada —que no necesariamente responde a los compromisos e implicaciones de la docente—, el alineamiento es armónico, denotando congruencia entre los distintos elementos de un ejercicio docente de corte tradicionalista.

En busca de sus compromisos e implicaciones a través de su voz.

Mediante el ejercicio dialógico realizado de manera abierta durante la observación participante, y semiestructurada en las entrevistas a profundidad, fue posible ahondar en la historia de vida de la docente, sobre su trayecto formativo, su experiencia laboral y su incorporación a la docencia; estos aspectos, de acuerdo al aparato teórico, constituyen parte de los elementos que en complejo entramado orientan la práctica docente, alma constituyente que, en sumisión o pugna, acompaña al maestro en su caminar por las aulas. Previo a mostrar el análisis multirreferencial se presenta una breve semblanza de la maestra.

Su trayecto como estudiante tuvo dos constantes, el requerimiento permanente de esfuerzos para alcanzar sus metas y el éxito académico fundado en el trabajo y la disciplina. Su dedicación hizo posible que alcanzara una licenciatura en psicología, una maestría en Terapia Familiar, y finalmente, una especialidad en docencia. Su experiencia profesional pasó por distintos ámbitos, incluido el industrial y de capacitación, hasta llegar a su desarrollo actual, el cual se alterna entre la orientación educativa y la docencia en clases del campo de Humanidades. Confiesa con sinceridad, que la docencia en un principio no era su principal interés profesional, su llegada fue, hasta cierto punto fortuita, y terminó encontrando el gusto en su interacción con los estudiantes.

Indagando en las características de las figuras docentes que, en su propio trayecto formativo, le significaron admiración y sirvieron de faro ante el reto de enseñar, se encuentran la severidad, la exigencia académica, la cercanía y apertura para la resolución de dudas y la solvencia disciplinar, —aspectos observados en su ejercicio profesional—, con

especial énfasis en la cercanía con los estudiantes, la cual en su caso logra en su faceta de orientadora:

[Maestra]: Debemos primeramente conocer más a nuestros alumnos, yo me he llevado muchas sorpresas de que veo un muchacho que no participa o que es majadero y cuando platico con él, pues me doy cuenta porqué.

(Entrevista personal, 07 de abril de 2014)

Durante la entrevista fue posible escuchar, lo que para ella constituye la función de la educación, y concretamente de su asignatura:

[Maestra]: Pues la sociabilidad, yo creo, adaptarnos a vivir, convivir para ayudarnos entre nosotros mismos como seres humanos, yo creo que ese sería el fin [de la educación].

(Entrevista personal, 23 de junio de 2014)

...

[Maestra]: El propósito [de su clase] es retomar de secundaria lo que es (...) civismo, en cuanto a tener y adquirir mayor conciencia, de aterrizar lo que son los valores no solamente teórico, sino práctico, que ellos vean qué es un valor, de la honestidad, pero también la honestidad la voy a tener no sólo no robando, tomando cosas que no son mías, sino también siendo cuidadoso con mi tacto con los demás, siendo respetuoso, o sea implica todo, mi actuación, no nada más en teoría, sino ya también en práctica, y que vivimos en un mundo y el mundo es para todos y hay que tener y conservar un bonito mundo, eso es el objetivo en general.

(Entrevista personal, 07 de abril de 2014)

Su labor docente consistiría en guiar el desarrollo humano de los estudiantes, permitiéndoles alcanzar sus propias metas, definidas a partir de sus intereses, para lo que el acercamiento psicoeducativo habría de realizarse desde una postura cognitiva-humanista (Hernández, 2004), con uso de estrategias de aprendizaje de corte constructivista y trabajo colaborativo.

Ante esta aspiración se contraponen una serie de factores que dificultan su trabajo, como el exceso de contenidos programáticos, las constantes suspensiones e interrupciones de clase, la sobresaturación de grupos, deficiencias en infraestructura, mobiliario y equipo, pero sobre todo, las características del estudiante actual, que ofrece el mínimo esfuerzo, falta de respeto y disciplina, la inmadurez propia de la adolescencia —la cual se solventa con el paso de los años y semestres—, y el deficiente aporte de la familia. Se presentan dos extractos de la entrevista, que si bien amplios, son especialmente esclarecedores de su perspectiva:

[Maestra]: Creo que aquí se les ha dado mucha libertad para comportamiento, porque si un muchacho no exhibe un mínimo de respeto hacia un maestro, aquí no pasa nada; el muchacho también tiene muchas ayudas para pasar de un semestre a otro, se ha hecho muy flexible, (...) entonces aquí algunos maestros han tenido recordatorios del 10 de mayo, y no pasa nada, a ese grado, ¡de verdad!, no añoro lo de antes, que el muchachito como soldadito, ¡no!, (...) respetarnos entre nosotros, nosotros respetarlos a ellos y ellos respetarnos a nosotros, nada más eso.

(Entrevista personal, 07 de abril de 2014)

[Maestra]: Entonces yo creo que necesitamos también más tiempo para platicar y conocer a nuestros alumnos, como que también los programas están muy cargados de contenido

todavía, y cada vez los cargan más. También nos perdemos mucho en que yo tengo un jefe de materia, en que él viene y me revisa los cuadernos de mis alumnos, en que él revisa el libro, en que la fecha que viene en el cronograma que establecimos en academia no coincide con el que el muchacho tiene en su cuaderno, el que tiene en su libro, entonces ahí ya no hay congruencia de mi parte como maestra. Entonces hay muchas suspensiones, tenemos muchas actividades, que hacen que no tengamos siempre las clases: porque van a una plática, porque vinieron los de vialidad, porque si un simulacro, porque hay obras de teatro, porque hay una muestra académica, porque hay junta, tenemos junta los maestros a la hora de nuestras clases, entonces hay suspensión por lo de la academia. (...) Yo le tengo que rendir cuentas a mí jefe de academia, y claro que él es flexible, porque él sabe, pero aun así, pues los programas los tenemos que cumplir (risas), aunque me comprenda todo lo que yo quiera, hay que ajustar, palabra clásica en las academias, ¡verdad!, tengo que ajustar mis tiempos, si lo iba dar en dos o tres horas, pues ahora lo doy en una hora, tengo que ajustar y finalmente,... me la paso ajustando, nos la pasamos ajustando, no soy yo, somos todos.

(Entrevista personal, 07 de abril de 2014)

Dimensión Epistemológica	Posibilidad del conocimiento	Dogmatismo	La maestra manifiesta una amplia confianza en la capacidad humana por aprehender el conocimiento, asumiendo con esto una posición dogmática en su discurso.
	Esencia del conocimiento	Híbrido entre Realismo e Idealismo	Respecto a la esencia del conocimiento la docente afirma que “está fuera de la persona” (23 de junio de 2014), cobrando con esto una existencia real independiente de la consciencia, sin embargo, en

			<p>otro fragmento establece que “el maestro tiene que guiar al estudiante de que a través de su propio razonamiento y a través de su propia experiencia llegue a determinar por él mismo lo que es verdadero” (23 de junio de 2014), asumiendo con esto una perspectiva idealista. Se visualiza por tanto, una perspectiva fracturada, posiblemente por la ausencia de reflexión epistemológica.</p>
	Origen del conocimiento	Apriorismo	<p>En relación con la adquisición de conocimientos, la docente expone que encuentra, tanto en la razón, como en la experiencia el origen del conocimiento, sin embargo el apriorismo que sostiene posee un grado de elaboración y consciencia limitada.</p>
Dimensión Sociológica	Concepción de la realidad	Híbrido entre Empírico analítica e interpretativo	<p>La concepción de la realidad social se funda en su posicionamiento epistemológico; el hecho social y educativo, existe, externo al sujeto, quien en un esfuerzo analítico de la experiencia tangible logra incorporarlo a su red de conocimientos. Sin embargo, al igual que en la dimensión epistemológica-esencia se expone la posibilidad de que los estudiantes construyan su propio conocimiento verdadero, evidenciando un</p>

			posicionamiento interpretativo.
	Función social de la escuela	Funcionalismo	Su perspectiva sobre la escuela es de orientación funcionalista, en sus palabras sirve para “la sociabilidad, (...) [para] adaptarnos a vivir” en sociedad, procurando la armonía, incorporando valores referidos a la obediencia y respeto hacia la autoridad, e incluso evitando la incorporación del componente político a la educación, a lo que denomina “grilla” (20 de noviembre de 2013).
	Teoría sobre la función social	Estructural-funcionalismo	Su teoría sobre la función social de la escuela se manifiesta estructural-funcionalista, enfatizando su potencial para favorecer la incorporación exitosa de los estudiantes a la dinámica social, de acuerdo a sus capacidades; la escuela por tanto es legítima, imparcial y promueve la igualdad de oportunidades.
	Reflexión docente	Técnica	Se muestra una reflexión técnica, la docente asume la responsabilidad de apoyar los propósitos institucionales (medios y fines), y guiar a los estudiantes de forma respetuosa, en espera de que tomen sus propias decisiones.
Dimensión Psicoeducativa	Familia de teorías del aprendizaje	Interaccionista	En su discurso se adscribe a una perspectiva interaccionista en la que, tanto factores

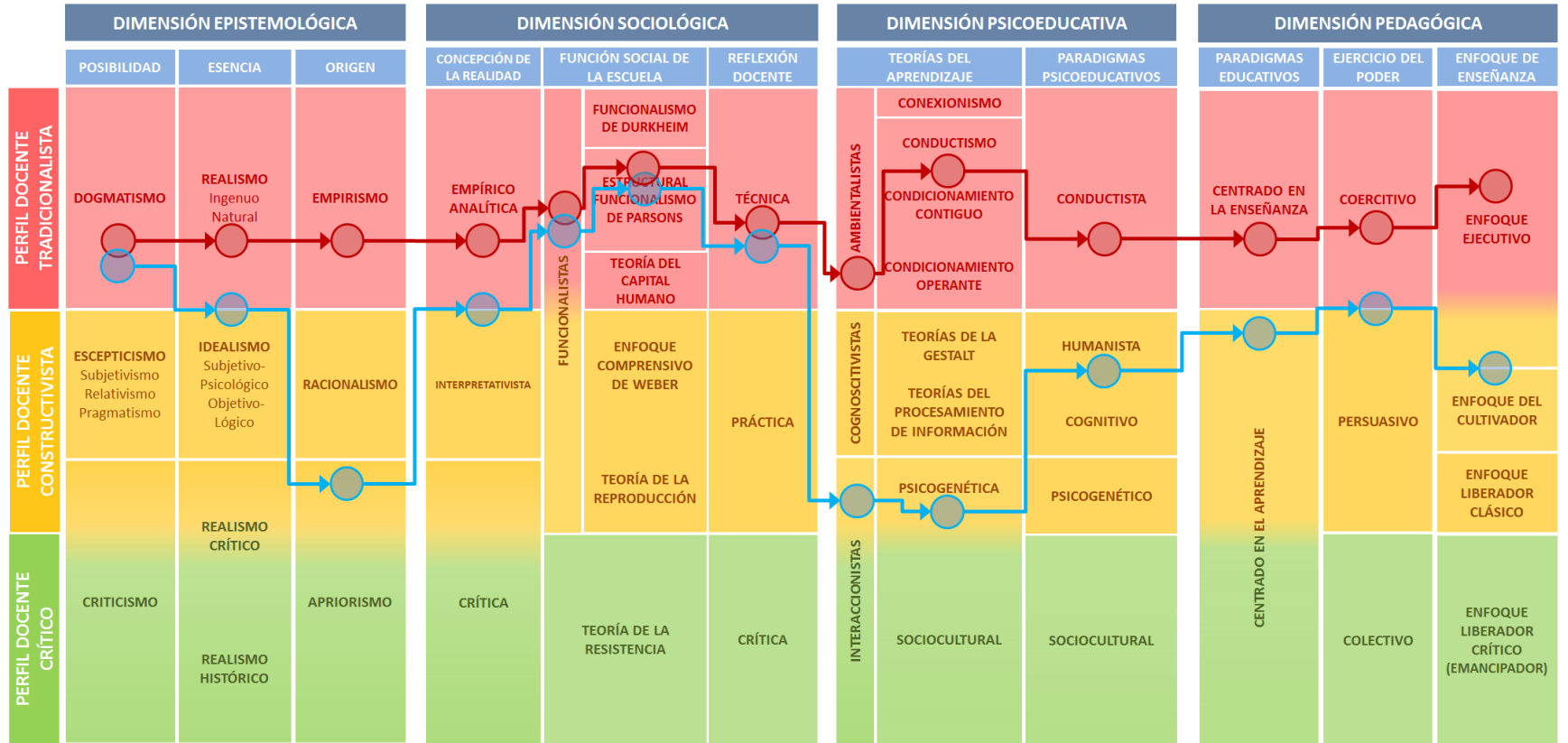
			<p>ambientales, como cognoscitivos, influyen en el logro de aprendizajes, como la estructura cognitiva, los intereses y expectativas de los estudiantes y la labor del docente para realizar un arreglo instruccional adecuado.</p>
	Teoría del aprendizaje	Psicogenético	<p>El aprendizaje se define como la construcción de conocimientos, acorde a las etapas de desarrollo del estudiante, en donde aspectos como las necesidades, intereses, expectativas e interacción del estudiante son vitales. Sobre su posicionamiento, si bien se percibe próximo a la teoría psicogenética, no se tienen elementos suficientes para situarla con precisión.</p>
	Paradigma psicoeducativo	Humanista	<p>Su postura discursiva se encuentra claramente adscrita al paradigma humanista: “Llevar a los jóvenes a que logren o traten de alcanzar lo que ellos creen que es la felicidad”; “la función primordial del maestro es ser guía, (...) despertar esa conciencia (...) individual y de tipo social, pero no manejarlos” (23 de junio de 2014).</p>
Dimensión Pedagógica	Paradigma educativo	Centrado en la enseñanza	<p>Discursivamente su paradigma educativo se percibe centrado en el aprendizaje. Como docente no es la</p>

		<p>única fuente de conocimiento, incorporando la posibilidad de que el estudiante defina sus conocimientos verdaderos, ofrece la posibilidad para que los estudiantes elijan la manera en que aprenden (estrategias), estimula el intercambio recíproco de conocimientos entre los actores involucrados, promueve la cooperación y el apoyo, y finalmente se asume mediadora.</p>
Ejercicio del poder	Híbrido entre Persuasivo y Coercitivo	<p>Manifiesta un ejercicio de poder fracturado entre su aspiración a ofrecer algunos grados de libertad en la construcción de un proyecto de formación personal y consciente por parte de los estudiantes (persuasivo); y la necesidad de responder a la etapa evolutiva de los alumnos, que, en su opinión, requieren de una mediación coercitiva.</p>
Enfoque de enseñanza	Híbrido entre ejecutivo y Cultivador	<p>Finalmente, su enfoque de enseñanza comparte elementos de la postura ejecutiva, desarrollando habilidades directivas para el logro de los propósitos formativos preestablecidos; y una postura cultivadora, interesada en el desarrollo humano, asumiendo los costes curriculares y normativos derivados.</p>

Lo expuesto evidencia, tanto una clara desarticulación al interior de su discurso al atravesar las distintas disciplinas, como con el correspondiente alineamiento expuesto en su práctica docente; discurso y práctica se contradicen (ver figura 6).

Esquema gráfico de su práctica y discurso.

Figura 6. Esquemización de la práctica y discurso de la participante N. 1



- Características de su práctica docente observada
- Posicionamientos manifestados en su discurso

Fuente: Elaboración propia.

Su práctica y su voz: Síntesis integradora.

El presente estudio busca dar cuenta de la articulación entre los compromisos e implicaciones educativas de la docente, expuestas —con las limitantes intrínsecas— en su práctica y discurso, y renegociadas a través de los ejercicios de validación comunicativa; para esto se han ido integrando varios elementos buscando construir un perfil que muestre las distintas dimensiones de su práctica y ser docente. De lo analizado se concluye una práctica alineada al perfil tradicionalista, consistente a través de las distintas dimensiones disciplinares abordadas, un discurso incipientemente orientado a la banda constructivista —a excepción de la dimensión sociológica—, y en consecuencia, una desarticulación entre su discurso y práctica.

Lo anterior se puede entender partiendo de dos proposiciones: 1) el contexto institucional-normativo compartido y construido colectivamente condiciona la práctica docente, favoreciendo la puesta en marcha de modelos de enseñanza tradicionalistas; y 2) la maestra, dadas la función y reflexión docente asumidas (estructural funcionalista y técnica, respectivamente), se circunscribe al “currículo posible” en detrimento de sus compromisos educativos, de naciente corte progresista-humanista.

Esto es consistente con los resultados obtenidos por Rodríguez y López (2006) quienes concluyeron que “si bien las concepciones parecen influir en la práctica docente, también es cierto (...), que hay ciertas restricciones curriculares e institucionales que limitan que sean trasladadas íntegramente al salón de clase” (p. 1326). Ampliando lo propuesto por Rodríguez y López (2006), se hace evidente que la práctica docente, responde a supuestos teóricos conscientes (compromisos), a cargas valorativas inconscientes (implicaciones) y a

restricciones curriculares e institucionales; sin embargo, estos constructos resultan insuficientes para comprender el devenir de la práctica en el aula, plagado de aparentes contradicciones entre las convicciones expuestas y la actuación que finalmente se desarrolla.

Las dimensiones psicoeducativa y pedagógica —de acuerdo al discurso expuesto por la docente— se encuentran trastocadas por la abundante jergonza constructivista de las últimas décadas, compartida a través de diversos medios de formación docente; no obstante, la dimensión epistemológica se percibe errática, producto quizá de la limitada reflexión filosófica sobre el conocimiento y la práctica docente —ausente en las propuestas de formación del profesorado—; y la dimensión sociológica da cuenta de una tendencia arraigadamente funcionalista en el quehacer de los maestros, quienes han terminado por incorporar pautas de reflexión y acción técnico-instrumentales, compartidas por administradores y agentes externos.

Caso 2: Una práctica a medio camino entre el tradicionalismo y el constructivismo

El espacio donde se lleva a cabo la práctica es similar en todos los casos, aulas cuadradas con un espacio para la docente y pupitres individuales para los estudiantes; la diferencia en esta aula específica, radica en que se encuentra al interior de un edificio de dos pisos que alberga a varios salones, lo que incrementa el ruido ambiental, especialmente cuando hay clases libres y los estudiantes de otros grupos permanecen fuera de su salón asignado. El número de estudiantes es similar, alrededor de 50 con edades fluctuantes entre los 14 y 15 años, de turno matutino; esta cantidad de estudiantes evidentemente reduce el tiempo y atención que la docente puede brindar a cada uno de ellos.

Los propósitos formativos que se hacen evidentes en la práctica observada se centran en contenidos de naturaleza declarativa y actitudinal primordialmente, con la incorporación de algunos contenidos procedimentales. Respecto a los contenidos declarativos se sigue el temario oficial, democracia, derechos humanos, ecología, entre otros; los actitudinales trabajados explícita e implícitamente, fueron el respeto a la autoridad —en este caso representado por la docente—, valores democráticos, tolerancia, justicia, pensamiento crítico —en su acepción de habilidad cognitiva— y vida saludable. Además de éstos, la docente exploró ocasionalmente el referenciado de textos y la redacción de ensayos. Esta determinación de contenidos es afín a la propuesta educativa funcionalista, para la cual “en el proceso de socialización [o proceso educativo], los individuos aprenden las habilidades necesarias para el ejercicio profesional futuro (función instrumental) y los valores sociales consensuados que garantizan la integración social (función expresiva)” (Guerrero, 2005, p. 32).

Pese al currículo por competencias que en teoría rige el nivel medio superior (Acuerdo 442, SEP, 2008), los contenidos fueron abordados, la mayoría de las ocasiones como temáticas despojadas de su componente procedimental, y los contenidos actitudinales se limitaron a valores que favorecen la incorporación pasiva y armónica de los estudiantes al sistema socioeconómico que impera, ya que como expone la docente “la mayor parte va trabajar en la maquila, así de fácil” (Entrevista personal, 15 de enero de 2016).

Las estrategias de enseñanza implementadas fueron la discusión guiada, preguntas intercaladas, clase magistral y presentación de videos. Como estrategias de aprendizaje se utilizó la localización de ideas clave, el llenado de cuestionarios, la elaboración de argumentaciones y ensayos, y al final de la unidad un proyecto de diseño, elaboración y exposición de mantas con temas alusivos a la ecología. Para el desarrollo de las actividades descritas se utilizaron libros didácticos, principalmente el texto oficial, presentaciones en PowerPoint y videos —ambos con uso de computadora y proyector—, y cuestionarios prediseñados ex profeso para los contenidos de la asignatura, con preguntas de conocimiento, comprensión y un limitado uso significativo de conocimientos.

Los productos se acotaron al llenado de cuaderno y libro de texto que servían como evidencia de las actividades realizadas —y auditables— tanto del alumno, como del maestro, aunado a las mantas elaboradas al cierre de la unidad. La asistencia fungía como prerrequisito para la acreditación, con peso adicional en la calificación, y no se percibió evidencia de registro sistemático de la participación de los estudiantes, la cual era reducida. El grueso de la evaluación consistió en la revisión superficial de sus productos de cuaderno y libro, patente mediante el sellado; los criterios de evaluación se remitían, en la mayoría de

los casos, a aspectos de cantidad y forma, flexibilizados de acuerdo a la situación para no afectar a los estudiantes:

Los estudiantes empezaron a llegar a revisar sus actividades —cinco definiciones trascritas y una propia sobre el concepto de democracia— mientras la maestra en su escritorio, leía con rapidez lo hecho por los estudiantes y sellaba sus cuadernos. Conforme fueron atiborrándose los estudiantes, la revisión bajó de rigor y tan sólo verificaba que hubiera seis enunciados, sin dar lectura a consciencia de los mismos. Cuando fenecía la clase, la exigencia bajó a cuatro definiciones y la propia, tratando de no perjudicar a quien no había concluido. Un alumno que a lo mucho había copiado dos definiciones solicitaba los cuadernos de sus compañeros para copiar rápidamente las otras definiciones, su breve esfuerzo se vería recompensado con un sello.

(Diario de observación, 21 de octubre de 2013).

El manejo de contenidos se apega a la racionalidad técnica expuesta por Giroux (2004). El abordaje didáctico, para el grueso de los contenidos, es superficial, los objetos de estudio — como el concepto de democracia—, son vistos de forma abstracta, descontextualizada, con un marcado sesgo antiteórico y sin problematizarse.

El acompañamiento de la maestra se limita a dar las indicaciones de las actividades de forma precisa, y en el caso de que exista una duda, a resolverla de forma grupal; su acercamiento al trabajo individual es casi nulo y se acota a sostener el ritmo de trabajo. Su comunicación es firme y amena, su tono de voz es natural y eventualmente emotivo, incluso cuando los reprende no muestra molestia ni distanciamiento.

La administración del tiempo es un aspecto fundamental de su práctica, sumado a un ritmo de trabajo vertiginoso; las actividades se engarzan una a otra de forma tal que los estudiantes siempre tienen una tarea por realizar, y con frecuencia se ven atrasados en sus entregas, lo que los mantiene ocupados:

La maestra en la medida de sus posibilidades se acercó a sus estudiantes, mientras los instaba a apurarse: “sí no, no acaban”, por lo que continuamente les preguntaba: ¿ya merito?

(Diario de observación, 21 de octubre de 2013, 7:00 am).

...

La actividad continúa, así como las indicaciones de la docente por apurar la marcha:

[Maestra]: ¡Vámonos que todavía faltan los derechos humanos!, ¡hablan mucho, escriben poco!, ¡en 5 minutos terminamos! ¡Miren, el primer equipo ya terminó!

(Diario de observación, 21 de octubre de 2013, 7:50 am).

...

Al cierre de la clase la docente empezó a preguntar si ya tenían listo su trabajo:

[Maestra]: Porque ya se va a acabar el tiempo, y no me voy a quedar después del timbre ¡faltan 7 minutos!

[Alumno]: Relájese maestra.

[Alumna]: ¿Besarse en público es ilegal maestra?, en la iglesia nos dijeron que sí.

[Maestra]: Ya van a timbrar jóvenes, ¡faltan 2 minutos!

(Diario de observación, 21 de octubre de 2013, 10:40 am).

El acatamiento a la normatividad explícita e implícita es también regulado, utilizando principalmente el trabajo escolar y su correspondiente revisión y sellado como el mecanismo de control; los aspectos vigilados son la puntualidad, la atención al pase de lista, la

laboriosidad y el silencio. Un enfoque de enseñanza ejecutivo (Fenstermacher y Soltis, 2007) se hace presente, en el que la eficacia y el cumplimiento de los tiempos propuestos cobra un interés primordial; dicha práctica, inflexible, privada de la posibilidad de adecuaciones curriculares de fondo, centrada en la trasmisión de contenidos factuales y “factualizados” (Ahumada, 2005), de la mano de la tarea de vigilar el cumplimiento de normas de conducta y laboriosidad, es expuesta por Beuchat-Reichardt (2010) como un resultado de las reformas educativas estructurales:

[En las reformas educativas latinoamericanas] se enmascaran nuevas y crecientes demandas al profesorado que se traducen en una creciente descalificación y proletarización del trabajo docente a través de la estandarización de competencias y habilidades de enseñanza y la división social del trabajo entre quienes piensan y quienes ejecutan. (...) Las consideraciones éticas e intelectuales han sido sustituidas por las destrezas de administración (gobierno de aula, disciplina). (p. 52).

El desempeño de los jóvenes es diverso, fue posible observar participaciones sólidas y sustentadas, y ejercicios de exposición limitados y erráticos. Algunos estudiantes mantenían un ritmo de trabajo acorde con la demanda de la docente, y otros se dedicaban a socializar y a realizar pobremente las actividades; se manifiesta la premisa del paradigma educativo centrado en la enseñanza (Barr y Tagg, 1995), *el tiempo permanece, el aprendizaje varía*. Mención aparte merece la estrategia del proyecto de ecología, en el que los estudiantes se mostraron participativos, entusiasmados, creativos e incorporando contenidos importantes que trascendían la cuestión estética.

Los estudiantes manifiestan frustración ante la atención deficiente y la imposibilidad de incorporarse al ritmo de trabajo de la docente:

Una vez anotada cada una de las definiciones de democracia era necesario anotar la bibliografía. Con una sensación de urgencia sacó de unos anaqueles libros para extraer las definiciones y empezó a repartirlos entre los estudiantes de derecha a izquierda; cuando llegó a las últimas filas (izquierda) ya no tenía libros suficientes y dejó sólo unos cuantos, un estudiante exclamó que ellos no tenían libro, no hubo respuesta de la docente, en cambio una de sus compañeras le respondió:

[Alumna]: Allá (derecha) cada quien tiene su libro, nosotros no”.

(Diario de observación, 21 de octubre de 2013)

...

Entonces la docente les solicitó que en su libro de texto subrayaran las prácticas antidemocráticas y realizaran un escrito de los principios de la democracia, con una extensión de una cuartilla y media, con introducción, desarrollo y cierre. Un estudiante le dijo que era demasiado, ella no contestó, al parecer no lo escuchó. Acto seguido la maestra preguntó si había dudas, y el mismo estudiante comentó a viva voz:

[Alumno]: ¡Pues si no nos oye!

Tampoco hubo respuesta.

(Diario de observación, 21 de octubre de 2013)

Finalmente, la práctica observada se percibe impetuosa; a pesar de la limitada atención a los estudiantes es evidente el considerable esfuerzo desplegado por la docente, que por su estado anímico se podría inferir, disfruta.

Una mirada multirreferencial de su práctica.

Dimensión Epistemológica	Posibilidad del conocimiento	Híbrida entre Dogmatismo y escepticismo	La práctica, vista a través de las actividades propuestas por la docente, se considera oscilante entre la posición dogmática, en la cual la posibilidad de conocimiento se da como un hecho viable mediante la exposición —y manipulación— de la información por parte del estudiante; y la posición escéptica, en la que no es posible aprehender al “objeto”, para lo que el sujeto deberá acuñar sus propios esquemas de entendimiento, todavía sin suficiente reflexión ni crítica sobre los aspectos centrales de los conceptos construidos, los cuales, dada su naturaleza determinan el tratamiento, dogmático o escéptico.
	Esencia del conocimiento	Realismo ingenuo o natural	Los objetos de conocimiento poseen una existencia real independiente de la conciencia del alumno (realismo), cuya tarea es percibirlos a través de sus sentidos y comprenderlos a través de su reflexión, pero en ningún momento, configurarlos. Sensación es percepción.
	Origen del conocimiento	Empirismo	En cuanto al origen del conocimiento se concibe empirista; el conocimiento es producto de la

			<p>experiencia del estudiante, primero percibiendo los contenidos y luego constatándolo con su bagaje experiencial, en ningún momento la “razón juzga que una cosa tiene que ser así” (Hessen, 2001, p. 26), sólo la evidencia empírica respalda el conocimiento y lo dota de veracidad.</p>
Dimensión Sociológica	Concepción de la realidad	Empírico-analítica	<p>En congruencia con las posiciones epistemológicas vinculadas (esencia y origen), la práctica se manifiesta, sociológicamente empírico-analítica, fundando en el análisis de la experiencia la construcción de una realidad social sujeta a la observación y externa a los alumnos.</p>
	Función social de la escuela	Funcionalista	<p>La práctica es, mayoritariamente, funcionalista. Se enfoca en la adquisición de contenidos y hábitos conservadores (obediencia, pasividad, laboriosidad), necesarios para el equilibrio y armonía del sistema, con algunos brotes de criticismo en relación a los contenidos abordados, no así en la dinámica áulica que genera. El sistema falla en dotar de justicia, bienestar y libertad a los individuos, no por sí mismo, sino por los propios sujetos que infringen las leyes y normas sociales,</p>

			constituyéndose en anomalías.
	Teoría sobre la función social	Enfoque comprensivo de Weber	Con las limitantes que el ejercicio propone, se ubica una práctica plegada al enfoque comprensivo de Weber, para el que la escuela ejerce una dominación legítima sobre los estudiantes, a través de la autoridad formal y moral del maestro. Su función es, además de la transmisión de bienes culturales y la jerarquización, la incorporación de hábitos de conducta aceptables, mediante una coacción psicológica.
	Reflexión docente	Técnica	Sociológicamente, su nivel de reflexión se infiere de naturaleza técnica, al acotarse a los medios y fines propuestos por el currículo oficial. Además de concebir que “la teoría educativa debería operar en favor de las proposiciones legales que son empíricamente comprobables” (Giroux, 2004, p. 224), un marcado sesgo antiteórico recubierto de pragmatismo y la externalización de la posibilidad de una práctica libre de valores y aséptica, en la transmisión de los mismos.
Dimensión Psicoeducativa	Familia de teorías del aprendizaje	Interaccionista	Psicoeducativamente se ubica en la familia de teorías interaccionistas, al considerar, para la

			<p>construcción de aprendizajes, factores externos-ambientales, e incipientemente la capacidad del alumno para decidir sobre su proceso y desplegar un ejercicio deliberado, de exploración y creación.</p>
	Teoría del aprendizaje	Híbrido entre el condicionamiento operante y la psicogenética piagetana	<p>La práctica se debate entre un condicionamiento operante rudimentario (aspectos instruccionales, estímulos y reforzadores), y un constructivismo psicogenético —a nivel didáctico-metodológico— fomentado mediante actividades didácticas de corte constructivista, principalmente dictadas por el libro de texto.</p>
	Paradigma psicoeducativo	Conductista	<p>No obstante la incorporación de algunas estrategias de corte constructivista, a nivel paradigmático la práctica se percibe predominantemente conductista. La propuesta didáctica enfatiza el “arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover con eficiencia el aprendizaje del alumno” (Hernández, 2004, p. 92), el consumo sistemático de información, la medición del aprendizaje en términos de productos o comportamientos observables; la acción del alumno se limita a las contingencias planteadas por la</p>

			<p>docente, el arreglo didáctico es generalizado a todos los estudiantes, en razón de que “la influencia del nivel del desarrollo psicológico y de las diferencias individuales es mínima” (Hernández, 2004, p. 92), y el uso de secuencias didácticas alineadas con la enseñanza programada (Hernández, 2004).</p>
Dimensión Pedagógica	Paradigma educativo	Centrado en la enseñanza	<p>Si bien incorpora técnicas didácticas de corte constructivista y usualmente centradas en el aprendizaje, estas se realizaban de forma limitada y mecánica; además el énfasis de la clase estaba en el cumplimiento del programa y en la entrega de productos que no necesariamente evidenciaban la construcción de aprendizajes; finalmente, la docente asumía abiertamente el rol de máxima autoridad administrativa e intelectual. Por lo dicho, se manifiesta un paradigma centrado en la enseñanza, con aspiraciones apenas en ciernes de moverse a un paradigma centrado en el aprendizaje.</p>
	Ejercicio del poder	Persuasivo	<p>La práctica docente es persuasiva, fomenta un ambiente cálido y afectivo, a través de trabajo en equipo, interacción entre pares y actividades</p>

			<p>diversificadas, sin embargo, es ella quien “inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos” (Rockwell, 2001, p. 23), sólo que a diferencia del ejercicio coercitivo, la obediencia se deriva del compromiso por el trabajo a realizar asumido por los alumnos y un uso sutil de la violencia.</p>
	Enfoque de enseñanza	Ejecutivo	<p>Por último, aun cuando algunas actividades buscaron desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante —como habilidad cognitiva—, el enfoque de enseñanza asumido en la práctica, fue preponderantemente de naturaleza ejecutiva; bajo este modelo cobran importancia las habilidades directivas para la conducción de la clase, enfocándose en la adquisición eficiente y efectiva de contenidos curriculares establecidos e inamovibles, por parte de los estudiantes.</p>

Lo expresado manifiesta una práctica desalineada en los distintos campos disciplinares, cargada hacia la banda tradicionalista, con mínimos brotes constructivistas.

En busca de sus compromisos e implicaciones a través de su voz.

El seno familiar de la docente le impuso condiciones que dificultaron su trayecto educativo, en específico la ausencia de modelos a seguir y la existencia de estereotipos de género²⁶, ella lo expone así: “por generaciones (...) no se concluyó, ni una primaria, ni una secundaria, entonces se llevaba un patrón de que no se concluían estos estudios, ni mucho menos las mujeres teníamos esa facultad” (Entrevista personal, 31 de octubre de 2013). Estudiar por tanto, le exigió realizar rupturas con dinámicas familiares y efectuar esfuerzos personales para solventar por su cuenta la educación superior. No obstante, su desempeño fue aceptable y sus notas altas, sin que esto le requiriera grandes esfuerzos académicos.

Tomando como criterios la oferta educativa de su ciudad natal y sus propios intereses, decide estudiar una Licenciatura en Psicología, y posteriormente, ya en el ejercicio docente, cursar una maestría en Psicología Educativa, además de certificarse en competencias docentes, vía ECODEMS. Su experiencia profesional va de actividades administrativas y de capacitación en distintas empresas de servicios, a la educación, en diferentes niveles y ámbitos, aspecto que atrapa su interés y la lleva a realizar gestiones para su incorporación formal al bachillerato.

²⁶ Las condiciones que impiden o limitan el desarrollo de las mujeres no es el foco central de este estudio, no obstante se considera necesario presentar un fragmento de la entrevista que es especialmente esclarecedor al respecto:

[Vengo de una población] arraigada todavía a las tradiciones de una ciudad pequeña, donde las mujeres, única y exclusivamente tenemos derecho hasta cierto límite de estudios; a mí se me inculcó en la casa que yo no debía estudiar más allá de la secundaria o la preparatoria, porque son cuestiones de mala inversión, si te vas a casar, ¿para qué estudiar? (...). Mi primera inquietud fue estudiar aviación, otro impedimento que me dijo tanto la sociedad como la familia; hay [posibilidades de formación] para aeromoza o sobrecargo, pero habría que estudiar fuera y por cuestiones económicas me dijeron que no; recurro a dependencias gubernamentales, igual me dicen no. Mujeres no se admiten en la fuerza aérea y el gobierno no tiene esa facultad para darte esos estudios, y yo pregunto, bueno..., pero, ¿Por qué? Dime, eres muy chaparra, eres gordita, tu nivel intelectual no es suficiente, porque no aprobaste un examen de aptitudes, o no aprobaste ciertas cualidades, ¡y no!..., simplemente se cierran las puertas. (...) En la familia fuimos dos hermanos, el menor varón sí fue apoyado para estudiar una carrera. A él si se le dieron otras facilidades (...), por ser el que iba a proveer a una familia. (Entrevista personal, 31 de octubre de 2013).

Indagando en su pasado por modelos docentes que considera legaron parte de su vocación y naturaleza docente, ubica a algunos maestros que tenían como características: su gusto por el campo de la filosofía y la lectura, congruencia entre lo expresado y su ejemplo de vida, interacción abierta con sus estudiantes y flexibilidad. Asimismo —o derivado de—, la docente expresa la necesidad de que los docentes sean congruentes: “(...) trato de con mi ejemplo no desviarme de lo que promulgo” (Entrevista personal, 03 de abril de 2014), y realicen el arreglo didáctico de acuerdo a las características de sus estudiantes.

Respecto a la finalidad de la educación la docente enuncia:

Como se lo hice saber a una jovencita, todavía yo era una orientadora vocacional, me dijo: maestra, ahora si va a ser feliz, y le digo yo: ¿por qué?, es que si entré a la universidad, le digo ¡no!, mi objetivo no es que tú entraras a la universidad, mi objetivo no es que tú aprobaras con 10; mi objetivo es que tú llevaras herramientas, no para la universidad, sino para la vida, que llevaras un conocimiento para enfrentarte ante una problemática, o ante alguna situación que se tuviera que resolver de acuerdo a un aprendizaje que vimos aquí, no creo haberles estado yo promoviendo aprendizaje para que pasaran un examen, para mí es lo más erróneo que puede haber. (Entrevista personal, 08 de mayo de 2014).

Añade además aspectos como la obediencia a la autoridad y el acatamiento a las normativas, que en su opinión forjan el carácter y construyen hábitos que permitirán a sus estudiantes la inserción social, y coadyuvar al “orden, el desarrollo, [a través de asumir] un rol [en] la estructura de nuestra sociedad, el andamiaje por el que está construida nuestra sociedad” (Entrevista personal, 08 de mayo de 2014). Reconoce con gran convicción la labor de la

escuela en el sostenimiento del sistema socioeconómico actual, para lo que el conflicto deberá ser eliminado.

Ante esto, la labor de maestro consiste, en “proporcionar el medio exterior adecuado lo más factible posible, de acuerdo a las características de cada individuo” (Entrevista personal, 08 de mayo de 2014), además de fomentar la reflexión, el análisis, y sembrar la duda. En contraparte, ve a un estudiante mediado por la moda y la tecnología, con poca capacidad de decisión, orientado al mínimo esfuerzo y dado a simular o evadir su responsabilidad escolar; por lo que su acompañamiento enfatiza el control del comportamiento y la auditoria del trabajo escolar.

Finalmente, la maestra manifiesta como dificultades en el ejercicio de su labor docente, la excesiva cantidad de alumnos, las deficiencias en cuanto equipo, mobiliario e infraestructura, el exceso de contenidos frente al poco tiempo para abordarlos —aspecto exacerbado por las continuas interrupciones—, la falta de apoyo administrativo y para la adquisición de materiales didácticos, y la fiscalización del trabajo docente que termina acotando la libertad de cátedra.

Dimensión Epistemológica	Posibilidad del conocimiento	Escepticismo	<p>Respecto a la posibilidad del conocimiento la docente manifiesta una postura escéptica al afirmar que:</p> <p>No podíamos conocer porque realmente la realidad que nosotros percibimos, no es básicamente ni el momento, ni el aquí, ni el ahora, no podemos conocer realmente nuestra</p>
--------------------------	------------------------------	--------------	---

			<p>realidad. (...) Partimos de que no hay verdades absolutas, entonces el conocimiento va a estar en relación a todo el antecedente y al momento en el que se va a tener que explicar o las condiciones. (8 de mayo de 2014).</p>
	Esencia del conocimiento	Idealismo	<p>La esencia del conocimiento que expone es idealista, “no conocemos el objeto o las características de ese objeto, pero si podemos tener el conocimiento del concepto” (8 de mayo de 2014).</p>
	Origen del conocimiento	Apriorismo	<p>Su perspectiva es apriorista respecto al origen del conocimiento, sin embargo el grado de reflexión al respecto, es apenas incipiente, además de contradictorio con el escepticismo e idealismo previamente asumidos.</p>
Dimensión Sociológica	Concepción de la realidad	Interpretativista	<p>Ante la imposibilidad de aprehender lo real, la realidad se presenta para la docente como un concepto que permite entender el entorno. En congruencia con la perspectiva epistemológica se vislumbra un planteamiento Interpretativista.</p>
	Función social de la escuela	Funcionalismo	<p>Como se pudo leer en el esbozo de su perspectiva sobre la función social de la escuela, la docente se asume funcionalista, buscando a través de su</p>

			<p>esfuerzo, la armonía y estabilidad de la sociedad, que si bien debe evolucionar, es menester que lo haga en los márgenes de la institucionalidad.</p>
	<p>Teoría sobre la función social</p>	<p>Teoría de la Reproducción</p>	<p>La docente declara una perspectiva sociológica en la que la escuela reproduce las desigualdades y ofrece a los alumnos dificultades para la superación de sus condiciones económico-culturales:</p> <p>[Maestra]: [La educación no permite la movilidad social] porque nuestras escuelas están ligadas a un sistema que viene determinado, los mapas curriculares, todo en base no tanto a lo mejor, en las necesidades, ni siquiera a las regiones específicas del país, sino que todavía seguimos siendo centralizados y vemos por los intereses de terceros, más que por los que realmente les va a llegar la educación. (Entrevista personal, 08 de mayo de 2014).</p> <p>Sin embargo ante tal situación opta por una actuación pragmática-realista, en la que, dadas las condiciones, procura dotar a los estudiantes de las competencias que requerirán, en su casi inevitable destino. Este aspecto ligado a la perspectiva</p>

			funcionalista no permite situarla en la teoría de la resistencia.
	Reflexión docente	Técnica	Su reflexión —quizá arrastrada por su perspectiva sociológica— se presenta técnica, acotada al currículo en sus medios y fines.
	Familia de teorías del aprendizaje	Interaccionista	La docente expone como elementos vinculados con el aprendizaje a factores externos e internos al sujeto, manifestando una posición que trasciende a las familias ambientalista y cognoscitivista.
Dimensión Psicoeducativa	Teoría del aprendizaje	Psicogenético.	Respecto a la teorías psicoeducativas asumidas la docente se manifiesta “ecléctica”, incorporando elementos de orden conductual, y constructivista, principalmente psicogenéticos.
	Paradigma psicoeducativo	Psicogenético.	A pesar de que la maestra se define conductista, al caracterizar —discursivamente— su práctica, no se percibe enteramente un arreglo tal, en su lugar aparecen aspectos de orden y pasividad más cercanos a la caricaturización de la pedagogía tradicional, habitual y falsamente asimilada a la propuesta conductista; en todo caso se percibe una ausencia de reflexión teórica ya que su arreglo didáctico manifiesto discursivamente, es de

			<p>naciente corte interaccionista-constructivista psicogenético:</p> <p>[Maestra]: La labor del maestro, yo digo que es en proporcionar las herramientas a todos sus alumnos, para que vayan construyendo ese aprendizaje, el conocimiento, los saberes. (...)</p> <p>[Maestra]: Voy de acuerdo con todas las teorías en cuanto a las etapas del desarrollo, en cuanto a que tenemos una etapa de madurez para cada aprendizaje.</p> <p>(...)</p> <p>[Entrevistador]: ¿Qué elementos son los que influyen para que un ser humano aprenda?</p> <p>[Maestra]: Yo digo, básicamente la disposición,... la disposición.</p> <p>(Entrevista personal, 08 de mayo de 2014).</p> <p>En general su propuesta didáctica manifiesta consiste en la utilización de métodos activos, un uso mínimo de verbalismo, y el planteamiento de actividades interesantes para el estudiante, problematizadoras y cognitivamente retadoras.</p>
Dimensión Pedagógica	Paradigma educativo	Centrado en la enseñanza	La propuesta paradigmática es centrada en la enseñanza, principalmente en lo que refieren al

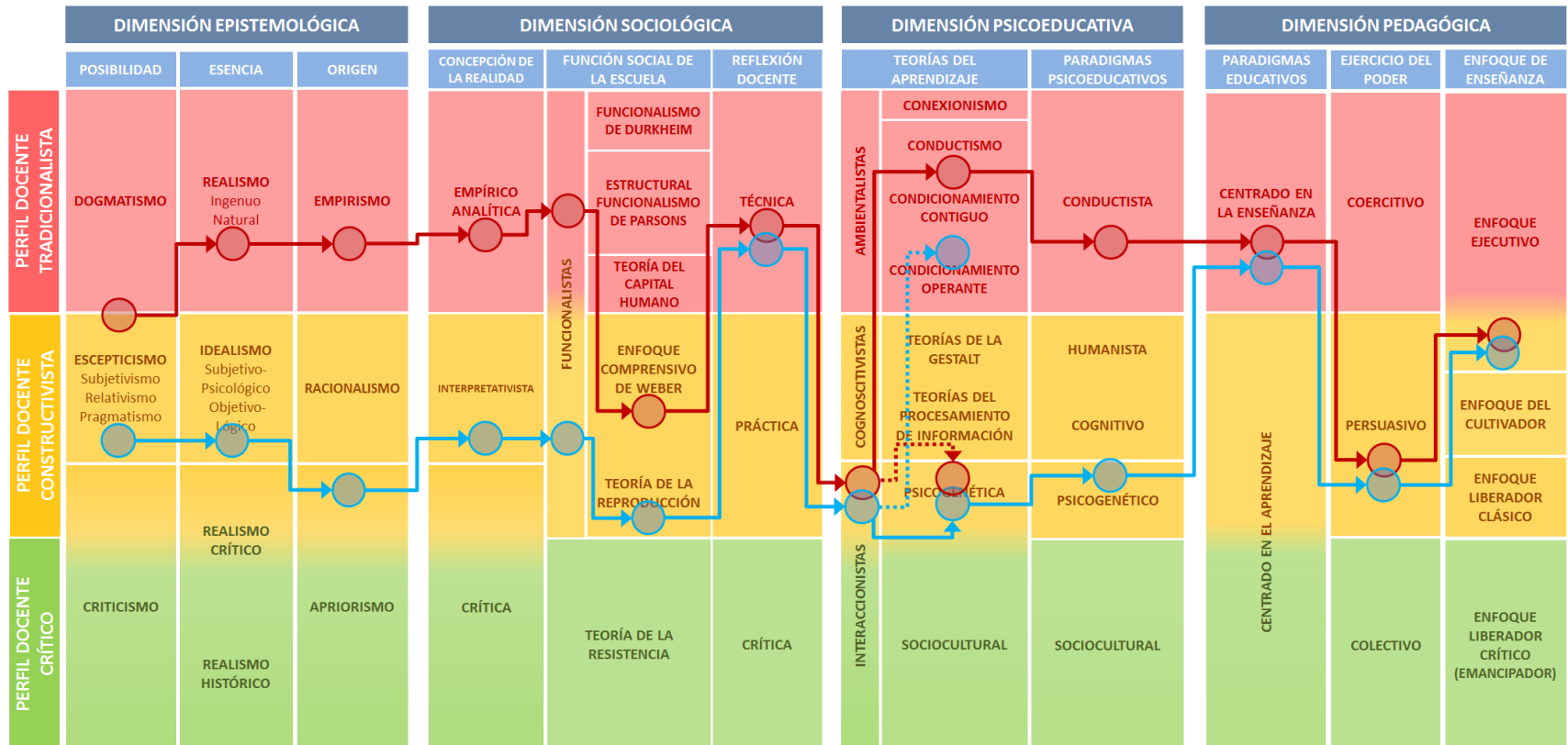
			<p>cumplimiento de los contenidos programáticos y tiempos, su rol docente y la función de la escuela.</p> <p>El arreglo didáctico se encuentra condicionado por la cantidad de alumnos y el tiempo disponible para trabajar con ellos: implemento “las [estrategias] que me alcanza el tiempo” (Entrevista personal, 03 de abril de 2014)</p>
	Ejercicio del poder	Persuasivo	<p>Explica el despliegue de autoridad con base en una preocupación por el cumplimiento de las tareas escolares, justificadas por su aporte a la formación para la vida. El reglamento se impone disfrazado de acuerdo pedagógico:</p> <p>[Maestra]: Por lo regular trato de fortalecer un ambiente cálido, respetuoso, en primer semestre no sé si lo había comentado, en la primera clase, en el encuadre, elaboramos un reglamento, bueno no elaboramos, hago el compromiso de respetar un reglamento que tenemos en la pasta del cuaderno. Durante el primero y el segundo semestre llevamos a cabo seis reglas que ni ellos ni yo podemos o debemos incumplir dentro del aula durante esos 50 minutos.</p> <p>(Entrevista personal, 03 de abril de 2014)</p>

	Enfoque de enseñanza	Ejecutivo	Por último, subsidiario de su posicionamiento sociológico y arreglo psicoeducativo, se evidencia un enfoque ejecutivo (Fenstermacher y Soltis, 2007) centrado en la eficiencia docente.
--	----------------------	-----------	---

Su discurso sobre la práctica docente se muestra cargado principalmente en la banda de consistencia constructivista, con algunos desajustes hacia la banda tradicionalista, en suma, desarticulada en relación al aparato teórico.

Esquema gráfico de su práctica y discurso.

Figura 7. Esquemización de la práctica y discurso de la participante N. 2



- Características de su práctica docente observada
- Posicionamientos manifestados en su discurso

Fuente: Elaboración propia.

Su práctica y su voz: Síntesis integradora.

La docente incorpora como parte de su discurso, diversos compromisos (Ardoino, 1980) progresistas respecto a la educación, principalmente en lo que refiere a la dimensión psicoeducativa, apegada de forma parcial al enfoque constructivista, el cual se funda en un posicionamiento epistémico consistente. Como fue planteado, propone métodos didácticos activos basados en la experiencia o evocación, con uso mínimo de la clase magistral, y en general de toda estrategia basada en el verbalismo (Hernández, 2004).

Dicha postura ideológica tiene —al menos— dos dificultades para incidir en su práctica, una respecto a la viabilidad, dadas las condiciones institucionales-contextuales; y otra de fondo ideológico, asociada a la escuela contemporánea, colapsada por un constructivismo endógeno y descafeinado, de fondo funcionalista y operando bajo una racionalidad técnica (Beuchat-Reichardt, 2010; Guerrero, 2005; Hoyos, 1992).

La puesta en marcha de modelos educativos constructivistas se impacta con las condiciones del bachillerato —y en específico del subsistema observado—, que como ya fue expuesto, se caracteriza por la sobresaturación de grupos, carencias físico-materiales, un currículo rígido y extenso, aunado a fuertes mecanismos de auditoría y control del trabajo docente, y normativas que coartan la libertad y creatividad de la comunidad escolar. Frente a la jerga innovadora de retórica integral, se yergue un currículo real que, socarronamente forma y orienta a los docentes a un modelo de enseñanza, que será prácticamente inalcanzable. La docente hologramáticamente da cuenta de esta realidad, que la rebasa y absorbe, su discurso progresista se distancia de su práctica tradicionalista, la cual responde al “poder ser”, más que al “creer ser”.

Otra dificultad se funda en su perspectiva funcionalista-reproduccionista (Bonal, 1995). Si bien la docente considera que el aparato escolar no se orienta por la formación integral de los estudiantes, y que poco o nada puede hacer para revertir su destino, marcado por sus condiciones socioeconómicas y con esto culturales, su actuar se ocupa en dotar a sus estudiantes de los elementos que requerirán para incorporarse al único sistema posible; de ahí que la formación para el trabajo y para la convivencia, ausente de conflicto y en los márgenes de la institucionalidad, sean fundamentales.

[Maestra]: Yo estoy haciendo a los jóvenes funcionales; funcionales y formativos exactamente para una sociedad, no de Finlandia, no de Estados Unidos, para esta, [para una sociedad en] donde la mayor parte va trabajar en la maquila, así de fácil, y te vas a apegar a reglas, a horarios, a dogmas, de que aquí así se trabaja, es una teoría de reproducción, pero en fin. [De lo contrario] estaría creando un modelo ideológico de una persona que va a ser infeliz y va estar inadaptada, pero en fin, qué caso tiene estamos amargando.

(Entrevista personal, 15 de enero de 2016)

Otro aspecto que viene a perfilar su perspectiva funcionalista es un nivel de reflexión técnico, evidenciado en su alineamiento absoluto a los medios y fines establecidos por el currículo, —pese a no coincidir plenamente con los mismos—:

Cuestionada sobre el manejo factual y memorístico de conceptos robustos y trascendentales para los jóvenes, como el de democracia, la docente manifestó atender a los lineamientos que se le daban:

[Maestra]: Yo le estoy exponiendo las razones por las cuales, yo a un joven [le] transmito de acuerdo a un plan y programa, y de acuerdo a tal actividad, que a mí me dice ¡el sujeto va a llegar a este grado [taxonómico]!, si a mí me dicen vamos a favorecer la metacognición, ¡a bueno!, vamos a empezar a cambiar este show, ¡pero no!, francamente no es así.

(Entrevista personal, 15 de enero de 2016)

En esta docente, más que en las otras que fueron observadas, se hace presente un sentimiento de desaliento sobre las posibilidades reales de la escuela para brindar a cada estudiante lo que necesita para revertir su hado, el cual se acepta y asume como inmutable; dicho sentimiento se presenta en forma de una actitud realista, en la que dadas las condiciones, *se hace lo que se puede*.

Caso 3: Una práctica de corte constructivista

Esta clase se realizó en un edificio cuadrado de dos pisos que concentraba a un conjunto de salones. Las características del aula se pueden rescatar del diario de observación:

Al llegar al salón la maestra aún no se encontraba. El salón tenía ocho hileras de siete pupitres cada una. En el costado derecho había una serie de ventanas en la parte superior de aproximadamente medio metro de altura, al costado izquierdo los ventanales eran más amplios, iniciaban a un metro del suelo y se extendían hasta el techo. Al frente había un estrado en donde se encuentra el escritorio de la docente y un pizarrón amplio. En general el salón se ve medianamente limpio, con la pintura y el mobiliario deteriorado. (10 de febrero de 2014).

Los grupos observados eran más pequeños en comparación con los previamente visitados en el turno matutino, alrededor de 40 estudiantes de segundo semestre, turno vespertino; esto se puede explicar por la deserción regular de primer semestre y por el turno vespertino, que por lo general es visto como una segunda opción para las familias.

Los propósitos formativos abordados en la práctica pasaban por la regularidad del contexto, declarativos alineados al currículo oficial, abordados en abstracto, sin problematizarlos diacrónica y contextualmente, actitudinales referentes a la laboriosidad, la obediencia y el seguimiento a las reglas y normativas, y algunos de naturaleza procedimental, concretamente a la elaboración de materiales informativos. Adicional a estos, la práctica de la docente exploraba de forma sistemática la construcción de aprendizajes estratégicos como el análisis, uso significativo de conocimientos, el pensamiento crítico y

creativo y la toma de decisiones. En este caso, más que en los otros dos, se asoma un enfoque de enseñanza liberador clásico (Fenstermacher y Soltis, 2007), en el que el desarrollo de habilidades cognitivas que liberen “la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad de la convención y el estereotipo” (p. 82), aunado a una actitud escéptica y crítica, son el contenido fundamental.

En cuanto a estrategias de enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 2007), de manera similar a sus compañeras, utilizó el planteamiento de objetivos, la señalización, la discusión guiada, preguntas intercaladas y algunas intervenciones orales que buscaban, sobre todo, precisar algunos conceptos. Respecto a estrategias de aprendizaje su propuesta fue más diversa, uso de organizadores de ideas y detonadores de reflexión de niveles taxonómicos de conocimiento, comprensión, análisis, uso significativo y evaluación; rompecabezas, collages, diagramas de causa y efecto, mapas mentales, trípticos y argumentaciones, entre otros. Este acomodo didáctico se alinea a lo que Hernández (2004) define como constructivista psicogenética, es decir, planteamientos didácticos estructurados que problematizan los contenidos y conducen al estudiante a la construcción de aprendizajes significativos; dicha construcción a partir de la redefinición colectiva de contenidos mediante acercamientos sucesivos.

Las evidencias y productos fueron los resultantes de las estrategias de aprendizaje, además de la asistencia, como requisito para tener derecho a calificación y la participación, registrada de forma sistemática. Los ejercicios de evaluación se realizaban, en la mayoría de las ocasiones, con detenimiento y atendiendo a criterios de forma, cantidad y contenido:

La maestra continúa revisando, mientras ellos hacen el mapa mental. Al revisar lee los contenidos, revisa la ortografía, hace correcciones, palomea, y si todo es correcto sella una hoja que concentra los sellos, de lo contrario pide correcciones. En el momento de la revisión algunos ya terminaron el mapa y se los revisa de una vez. Una joven le muestra su cuaderno y al parecer está muy ordenado, ella le dice:

[Maestra]: Usted si es muy aplicadita.

(Diario de observación, 03 de abril de 2014)

Las fechas de entrega de actividades y revisión de las mismas son flexibles, en distintas ocasiones realizó prórrogas o concesiones a los estudiantes, postergó la entrega de productos si el avance no era el esperado y adecuó su planeación al ritmo de trabajo de los estudiantes, en sintonía con el paradigma centrado en el aprendizaje (Barr y Tagg, 1995).

La manera en que acompaña el trabajo es individualizada, se remite a dar las indicaciones básicas en forma grupal, y el resto del tiempo camina entre las filas verificando el trabajo, resolviendo dudas e incentivando a los estudiantes para que realicen sus actividades. Su trato es cordial, cercano, conoce los nombres y detalles anecdóticos de sus estudiantes, su interacción es cercana, el contacto físico no es acotado, da palmadas y abraza con fluidez. Orienta y reprime de ser necesario, respetuosa y cariñosamente.

Los jóvenes bromean con ella, ella los reprende de forma cálida, ambos parecen disfrutar del acto de represión. Este grupo es más distraído, por eso los sienta por número de lista (según lo afirma la maestra). En general el grupo trabaja tranquilamente, atiende a las solicitudes de la docente. La maestra es cálida en su trato, corrige con tacto y cercanía. La comunicación

entre ella y los estudiantes es abierta, con confianza, le comparten sentimientos, la confrontan con respeto, le riñen cariñosamente.

(Diario de reflexión, 03 de abril de 2014).

El tiempo es administrado en referencia al avance de las actividades, como fue planteado si es necesario postergar la entrega de un producto, o la revisión de este, se aplaza sin mucha discusión; el uso del tiempo de clase busca sobre todo el desarrollo de las actividades, el propio ritmo de trabajo funge como un mecanismo de control de tiempos. La severidad se relaja, el silencio ya no se busca, a menos que sea necesario por la toma de lista, o alguna participación grupal, de ahí en fuera los jóvenes pueden hablar sin problema; el acomodo en el aula ha perdido la estética, se perciben una organización del mobiliario irregular, orientada más por el trabajo que en ese momento se realiza —individual, en binas o en equipo—, que por la estética y el orden; la distancia entre docente y estudiantes se acorta, ellos le pueden reñir o interpelar con facilidad sin que esto se conciba un problema; se percibe un liderazgo formal y moral, los estudiantes asumen su posición subordinada, y ella, se muestra segura de coordinar con solvencia el trabajo grupal sin tener que apelar a su autoridad, la cual persiste.

El desempeño de los estudiantes es aceptable, salvo algunos estudiantes que ante el clima de libertad evaden el trabajo escolar. Se les percibe, regularmente, interesados y ocupados en el trabajo, el cual es incentivado con el reconocimiento público y privado de la docente, el registro de participaciones para fines de calificación, además de la implementación de actividades de competencia entre estudiantes, las cuales resultan especialmente motivantes.

Una vez que terminaron, ella empezó a hacer aclaraciones sobre la actividad y a realizar preguntas, los jóvenes se veían interesados en participar, ella registraba todas las participaciones, independientemente si estaban correctas o incorrectas. Eventualmente hace algún comentario para moderar el orden.

[Maestra]: A ver, nada más para hacer una diferencia entre suicidio asistido, suicidio común y la eutanasia, ¿cuál es el suicidio común que todos conocemos?

Después de la pregunta varios estudiantes respondieron al unísono su pregunta, de manera que tuvo que intervenir y pedir que levantaran su mano.

(Diario de observación, 24 de febrero de 2014).

...

[Maestra]: Ok, ¡fíjense bien! El equipo que lo arme bien le doy cinco participaciones, al segundo equipo cuatro participaciones, al tercero tres, al cuarto dos, y a los demás equipos una.

En ese momento todos empiezan a trabajar con un sentido de urgencia y emoción, excepto un equipo, el cual desde el momento en que les fue entregado el rompecabezas empezaron a armarlo, esto les dio ventaja sobre sus compañeros. Pasarían algunos segundos después del banderazo para que este equipo anunciara que había terminado, la maestra les diría:

[Maestra]: ¡Ustedes son unos chapuceros!

Un joven de otro equipo preguntó:

[Alumno]: ¿Y si no lo armamos qué pasa?

[Maestra]: Les voy a quitar un punto.

Al unísono el equipo del joven que preguntó exclamó: ¡Ah!

(Diario de observación, 24 de febrero de 2014).

Los jóvenes se perciben cómodos y gustosos del ambiente cálido y de confianza que se respira en el aula; lo habitual es el trabajo en torno a las actividades propuesta por la docente, sin excluir casos de evasión del trabajo, simulación y complicidad entre estudiantes para acreditar actividades a compañeros por la mera simpatía con los mismos. La maestra por su parte, también muestra gusto y alegría por su trabajo docente.

Una mirada multirreferencial de su práctica.

Dimensión Epistemológica	Posibilidad del conocimiento	Híbrida entre Dogmatismo y escepticismo	A través de las actividades observadas se infiere una práctica docente debatiéndose entre la posición dogmática, en la cual la posibilidad de conocimiento se da como un hecho viable mediante la exposición —y manipulación— del estudiante a la información; e incipientemente una posición escéptica en la que el sujeto deberá construir sus propios esquemas de entendimiento. No obstante lo anterior, no se concibe un posicionamiento criticista, al carecer de reflexión y crítica sobre los aspectos centrales de los conceptos abordados.
	Esencia del conocimiento	Híbrida entre Realismo natural y el idealismo	Si bien los objetos de conocimiento se abordan considerando una existencia real independiente de la conciencia del alumno (realismo), cuya tarea es

			<p>percibirlos a través de sus sentidos y comprenderlos a través de su reflexión, en esta práctica el estudiante ya se enfrenta a actividades que le exigen co-construir el concepto (idealismo) en aspectos secundarios, otorgándoles una constitución final a partir de sus esquemas cognitivos, que nuevamente, al desplegar ejercicios incipientes de pensamiento crítico, y no cuestionar los aspectos centrales de esa “realidad ajena a él”, no puede adscribirse a un realismo crítico o histórico.</p>
	Origen del conocimiento	Híbrida entre el Empirismo y el Racionalismo	<p>En su práctica el conocimiento es producto de la experiencia del estudiante, primero percibiendo los contenidos y luego constatándolo con su experiencia de vida, sin embargo, algunos segmentos conceptuales ya atraviesan, para su configuración, por el tamiz de la razón, por lo que nuevamente se concibe una posición epistemológica fracturada entre el empirismo y el racionalismo, que no apriorista.</p>
Dimensión Sociológica	Concepción de la realidad	Híbrida entre Empírico-analítica e Interpretativa	<p>En congruencia con sus posiciones epistemológicas vinculadas su práctica se manifiesta,</p>

			sociológicamente empírico-analítica, fundando en el análisis de la experiencia la construcción de una realidad social sujeta a la observación y externa a los alumnos, en lo referente a los conceptos abordados; e interpretativa respecto a las derivaciones cotidianas de los conceptos, las cuales ya son concebidas con un alto nivel de subjetivismo-relativismo-pragmatismo.
	Función social de la escuela	Funcionalista	Al enfocarse en la adquisición —adiacrónica y no problematizada— de contenidos y hábitos conservadores (obediencia, pasividad, laboriosidad), necesarios para el equilibrio y armonía del sistema, se concibe funcionalista.
	Teoría sobre la función social	Enfoque comprensivo de Weber	En su práctica se visualiza, además de la transmisión de bienes culturales y la jerarquización social derivada de la escolarización, la introyección de hábitos de conducta aceptables, mediante una coacción psicológica; la docente se presenta como la autoridad formal y moral de un aparato de dominación legítima y necesaria (escuela).
	Reflexión docente	Técnica e incipientemente Práctica	Sociológicamente, su nivel de reflexión se infiere de naturaleza técnica, al acotarse —aún— a los

			medios y fines propuestos por el currículo oficial, sin embargo, se empieza a ver un deslinde respecto a los medios propuestos por la institución, sobre todo en lo referente a las cuestiones de orden y severidad.
Dimensión Psicoeducativa	Familia de teorías del aprendizaje	Interaccionista	Psicoeducativamente, esta práctica se ubica en la familia de teorías interaccionistas, al considerar, para la construcción de aprendizajes, factores externos-ambientales, y de forma preponderante la capacidad del alumno para decidir sobre su proceso y desplegar un ejercicio deliberado, de exploración y creación reflexiva.
	Teoría del aprendizaje	Psicogenética piagetana	Su práctica se puede suscribir, en términos gruesos, al constructivismo psicogenético en el que los procesos de construcción de esquemas cognitivos (aprendizajes) son fomentados mediante actividades didácticas de adquisición, procesamiento y uso significativo de contenidos.
	Paradigma psicoeducativo	Psicogenético	En congruencia su práctica docente, paradigmáticamente se sitúa en el constructivismo psicogenético, al proponer una participación activa del estudiante en actividades fundadas en el

			lenguaje y orientadas a su desarrollo y autonomía.
Dimensión Pedagógica	Paradigma educativo	Centrado en el aprendizaje	A pesar de su adhesión irrestricta al programa y planeación oficial —lo cual puede atender a cuestiones de regulación institucional del trabajo docente—, la docente incorpora estrategias didácticas de corte constructivista y usualmente centradas en el aprendizaje, flexibiliza el ritmo de clase, diversifica los productos y ejerce una autoridad intelectual velada, por tanto se considera preponderantemente centrada en el aprendizaje.
	Ejercicio del poder	Persuasivo	La práctica docente es persuasiva (Martínez, 2007) fomenta un ambiente cálido y afectivo, a través de trabajo principalmente en equipo, interacción entre pares y actividades diversificadas. La obediencia y respeto de la normatividad se deriva del compromiso por el trabajo a realizar asumido por los alumnos.
	Enfoque de enseñanza	Híbrido entre Ejecutivo y Liberador clásico	El enfoque de enseñanza está dividido entre una perspectiva ejecutiva (Fenstermacher y Soltis, 2007), en donde cobran vital importancia sus habilidades directivas para la conducción de su clase, enfocándose en la adquisición de contenidos

			curriculares establecidos e inamovibles; y una perspectiva liberadora clásica, para la cual incorpora actividades que buscan el desarrollo de habilidades cognitivas.
--	--	--	---

En busca de sus compromisos e implicaciones a través de su voz.

El trayecto formativo de la maestra transcurrió de manera relajada y favorable hasta su preparatoria, la cual se caracterizó por una mayor rigidez y exigencia académica, obteniendo calificaciones regulares y de vez en cuando presentando algún extraordinario. Al salir de su bachillerato ingresa a estudiar psicología, carrera en la que logra alcanzar buenas notas a través de un desempeño aceptable. Actualmente estudia una maestría en el campo de la educación y previamente cursó el PROFORDEMS y se certificó a través de CERTIDEMS.

Antes de entrar a la docencia colaboró en distintas empresas e instituciones de distintos ámbitos, incluyendo el educativo. Con apoyo de vínculos familiares y fundamentándose en su formación, logró incorporarse a una escuela preparatoria de prestigio en la localidad y posteriormente fue adscrita a un bachillerato público. Su incorporación a la docencia, no obstante, se dio de manera tempestiva, sin que contara con algún tipo de preparación para ello, lo cual le exigió realizar esfuerzos adicionales para recuperar conocimientos en cuanto a didáctica.

Sus recuerdos positivos sobre la enseñanza se centran en docentes que desarrollaban una práctica cercana y motivante hacia sus alumnos, aspectos como el trato amable, el

interés por el estudiante más allá de su dimensión académica, la comunicación horizontal y la construcción de un clima áulico relajado y divertido, son especialmente reconocidos. En sintonía, manifiesta que las características idóneas de un docente son —además del dominio disciplinar—, el interés que muestra por sus estudiantes, el control sobre sus emociones, el fomento de la autonomía del alumno, la paciencia y la tolerancia. Se destaca su énfasis en el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, pilar de la propuesta piagetana (Hernández, 2004).

Reconoce como el fin de la educación —y de su propia asignatura—, el desarrollo integral de los estudiantes, sin embargo encuentra que las condiciones administrativas y curriculares impiden realmente este cometido:

[Maestra]: No creo que el propósito sea generar o reforzar meramente valores en los muchachos, sino más bien va enfocado a conocer de manera general aspectos que crean polémica (...). Por ejemplo, la eutanasia y todo eso, (...) pero no tanto que se genere en los muchachos una conciencia.

[Entrevistador]: ¿No cree que sea esa la intención?

[Maestra]: ¡Se supone que esa es!, pero en realidad yo no creo que se llegue a eso, a generar en los muchachos una conciencia real sobre lo que pasa.

[Entrevistador]: ¿Por qué cree que no?

[Maestra]: Porque,... bueno sobre todo este bloque, está muy cargado de mucha, ¡mucha información!, más este semestre; en vez de darles mucha información, si se diera mejor, menos información pero enfocada realmente a eso, a desarrollar una conciencia con respecto a diferentes puntos.

(Entrevista personal, 08 de abril de 2014)

Su labor, bajo estas condiciones se remite a buscar estrategias que permitan a sus estudiantes alcanzar algunos conocimientos y facilitar su acreditación. En consecuencia, intenta construir un ambiente agradable y relajado, que facilite que los alumnos, principalmente a través de actividades colaborativas y lúdicas, desarrollen evidencias y construyan algunas ideas. Manifiesta que los estudiantes obtienen buenos resultados “a su nivel”, para lo cual hace un acompañamiento cercano que asegure que todos los jóvenes trabajen, ya que algunos “necesitan presión” (Entrevista personal, 08 de abril de 2014).

Las condiciones que en su opinión dificultan su práctica docente son: la saturación de contenidos, la falta de tiempo de clase, la apatía de los estudiantes y su propensión al mínimo esfuerzo, la rigidez del currículo, y los requerimientos por cumplir el programa a expensas de la construcción de aprendizajes profundos.

Dimensión Epistemológica	Posibilidad del conocimiento	Criticista	Su posición epistemológica manifiesta una la confianza en la posibilidad de conocer, a la necesaria reflexión crítica de los hechos sensibles y las percepciones, por lo que se concibe incipientemente criticista.
	Esencia del conocimiento	Realismo crítico	El conocimiento, ya no es sólo lo real, sino que está mediado por la percepción y el análisis científico que de esto hacemos. Se empieza a observar que emerge un realismo crítico.
	Origen del conocimiento	Apriorismo	En consecuencia el origen del conocimiento se

			encuentra en la dualidad experiencia-razonamiento, denotando un posicionamiento apriorista en ciernes.
Dimensión Sociológica	Concepción de la realidad	Incipientemente Crítica	En consistencia con sus posturas de orden epistemológico, la realidad, si bien posee un componente real sensible, se encuentra mediada por los mecanismos de percepción, no obstante, al menos por lo rescatado, no se pudo inferir un posicionamiento robusto que mire a la realidad de forma histórica y contextual.
	Función social de la escuela	Fragmentada entre la adhesión o no del funcionalismo	La maestra manifiesta de forma débil su adhesión a la función de la escuela en la preservación del sistema-mundo actual, a través del fomento de valores para la vida en sociedad, no obstante reconoce la necesidad de que el docente en congruencia, trabaje para “una educación donde haya equidad, donde haya justicia, donde haya autonomía” (Entrevista personal, 8 de junio de 2014).
	Teoría sobre la función social	Reproducción	Reconoce además la existencia de mecanismos de reproducción de condiciones que vulneran al ser humano y promueven situaciones de inequidad e injusticia; sin embargo ante esto, opta por la

			adaptación, por apegarse a los requerimientos institucionales y dejar de lado aspectos formativos de esta índole. Se concibe por tanto más cercana a una teoría de la reproducción de fondo funcionalista.
	Reflexión docente	Incipientemente práctica	Se distingue una reflexión de naturaleza incipientemente práctica, en donde la docente empieza a cuestionar los fines y medios, y a desarrollar un ejercicio que rompe ligeramente con la línea educativa, sobre todo en cuanto a la flexibilidad curricular, el manejo del orden y el clima áulico.
Dimensión Psicoeducativa	Familia de teorías del aprendizaje	Interaccionista	Su postura psicoeducativa expresada, concibe al aprendizaje como un fenómeno mediado por aspectos ambientales y cognoscitivos, además de aspectos contextuales, aspirando a una posición interaccionista.
	Teoría del aprendizaje	Psicogenética	A pesar de que no se pudo rescatar información suficiente al respecto, la docente incorpora conceptos y procesos propios de la teoría psicogenética del aprendizaje, sobre todo desde la perspectiva de Wallon.

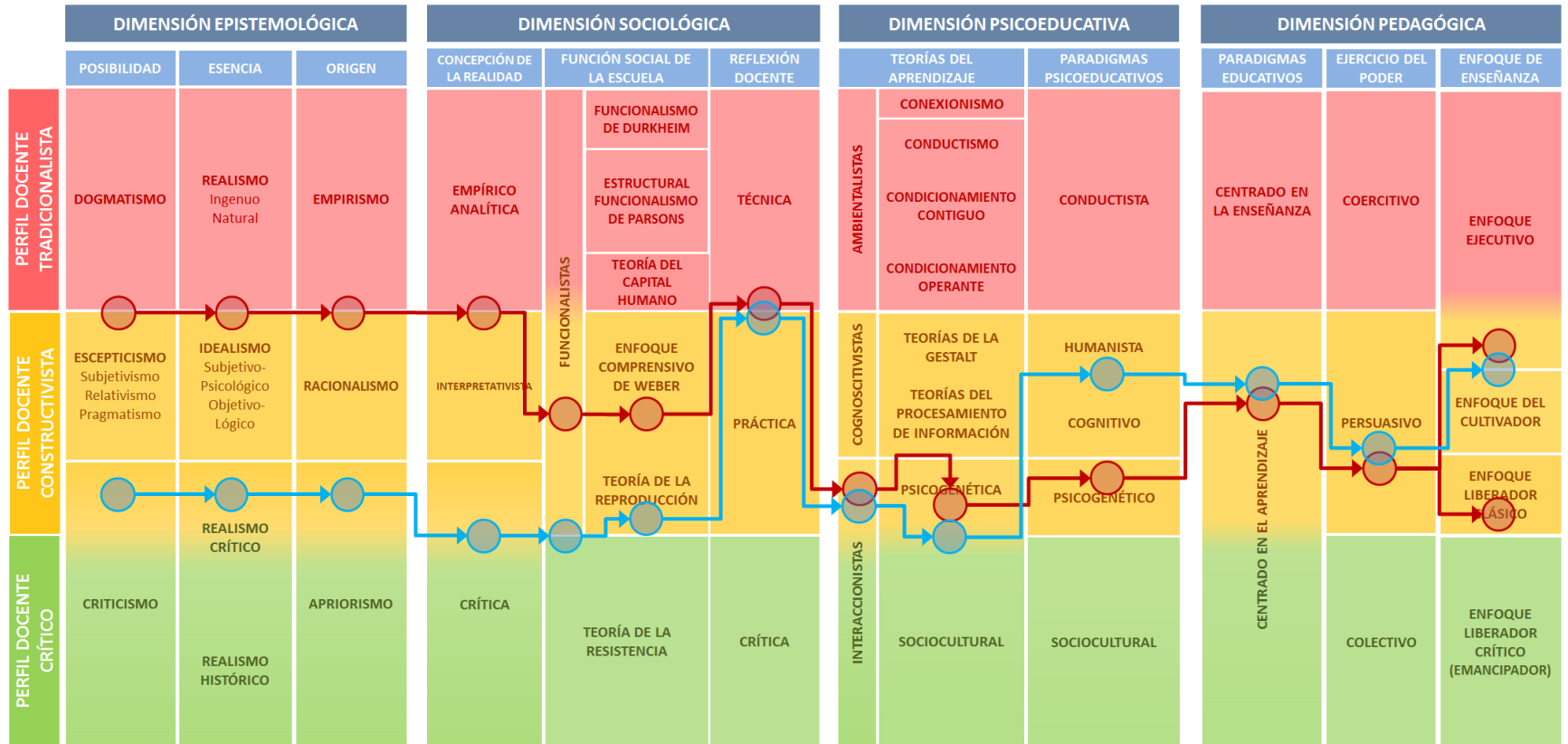
	Paradigma psicoeducativo	Humanista	En su discurso agrega aspectos socio-afectivos, interpersonales y valorales, como base en la construcción de aprendizajes pertinentes, incluso menciona algunos elementos de la pirámide de Maslow para explicar el proceso de aprendizaje; con las limitantes del ejercicio, se alcanza a vislumbrar un ejercicio situado en el paradigma humanista.
Dimensión Pedagógica	Paradigma educativo	Híbrido entre enseñanza y aprendizaje	El paradigma educativo expuesto, se debate entre la enseñanza y el aprendizaje, anclado por cuestiones de orden curricular y normativo de la institución.
	Ejercicio del poder	Persuasivo	La maestra expresa un control del comportamiento basado en el trabajo y en la interacción amigable entre ella y sus estudiantes, no obstante, los fines y medios siguen siendo su prerrogativa.
	Enfoque de enseñanza	Híbrido acercándose al cultivador	Respecto al enfoque, se aprecia en su discurso una postura ejecutiva, en donde es fundamental favorecer eficiente y eficazmente competencias en sus estudiantes, en el marco de un currículo monolítico; sin embargo, parte de su discurso empieza a situar al desarrollo humano —respetuoso de los intereses de la persona—, como una parte

			importante de su práctica.
--	--	--	----------------------------

La docente muestra a través de su discurso, un perfil centrado en la banda constructivista, con algunos aspectos incipientemente críticos, en las dimensiones epistemológica y sociológica. (Ver Figura 8)

Esquema gráfico de su práctica y discurso.

Figura 8. Esquemización de la práctica y discurso de la participante N. 3



- Características de su práctica docente observada
- Posicionamientos manifestados en su discurso

Fuente: Elaboración propia.

Su práctica y su voz: Síntesis integradora.

La práctica observada se mueve al interior del perfil constructivista, con un alto grado de consistencia al transitar por las distintas disciplinas; aspecto que se reitera, con alguna variaciones, en el discurso expresado por la docente. Se percibe por tanto, —con las fluctuaciones propias de la complejidad humana, sumado a las limitantes del ejercicio—, una práctica docente más o menos congruente entre el decir y el hacer.

Resultan interesantes tres aspectos: a) una postura epistemológica que empieza a cobrar consistencia, cristalizando los compromisos e implicaciones epistémicas de la docente en actividades didácticas congruentes con su posicionamiento; b) un nivel de reflexión técnica incompatible con su parado constructivista, sobre todo en el aspecto psicopedagógico; y c) el trasfondo funcionalista subyacente en la propuesta constructivista.

Mientras que la docente expone en su discurso compromisos e implicaciones epistémicas sofisticadas (criticismo, realismo crítico y apriorismo), su práctica —a través de las actividades propuestas—, no logra plasmar, ni fomentar de manera óptima dicho posicionamiento; los contenidos son fraccionados, unos se abordan factual y memorísticamente, como entidades con existencia independiente de los seres humanos y apelando únicamente a la experiencia; y otros se problematizan desde su raíz, reconfigurándolos como objetos co-construidos y desplegando procesos cognitivos que incorporan tanto la experiencia, como la razón para juzgar su validez; ante tal vaivén didáctico se fija la mirada hacia los aspectos curriculares y hacia la propia formación y reflexión docente, como condiciones explicativas, que condicionan las estrategias a desarrollar.

Por otro lado, se hace evidente una incongruencia en su nivel de reflexión docente, el cual no logra despojarse de la perspectiva técnica. Esto acota su intervención didáctica a los medios y fines propuestos por el currículo, el cual, como ya se ha expuesto, limita el desarrollo de los estudiantes y deja en el plano de las aspiraciones, a la construcción de la autonomía moral e intelectual del alumnado. Bajo las actuales condiciones del bachillerato mexicano, y sobre todo de algunos subsistemas, asumir un posicionamiento constructivista, implica trasgredir, al menos de forma controlada a “lo establecido”, actuar que la docente incipientemente muestra en lo referente a la flexibilidad en la programación de actividades y entregas, el ambiente de aprendizaje y el grado de severidad.

Lo anterior descansa en la idea de que asumir la propuesta constructivista implica, en palabras del propio Piaget (1964 y 1974 respectivamente, como se citó en Hernández, 2004):

Crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. (...)

Formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

(...)

Formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos. (p. 192)

Decirse constructivista, por el hecho de utilizar o promover estrategias didácticas de dicho corte, sin considerar y trabajar realmente en la construcción de la autonomía del estudiante, es al menos, ignorar los mínimos del enfoque.

Finalmente, se considera necesario enfatizar que aun cuando la propuesta de la docente incorpora perspectivas progresistas, se sigue moviendo en la lógica funcionalista, en tanto forma para la sumisión y circunscribe su quehacer a la adquisición de contenidos declarativos y actitudinales que favorecen el equilibrio y estabilidad del sistema socioeconómico. Martínez (2015) lo expresa de esta forma:

El maestro puede ser autoritario o carismático, y sin embargo, en cualquier modalidad que asuma el maestro en el ejercicio del poder, no deja de operar la inculcación inconsciente de lo simbólico en la autoridad. Incluso cuando el maestro asume la figura de líder carismático, no deja de inculcar de forma inconsciente la subordinación a lo simbólico de la autoridad. Entre más democrático es el ejercicio del poder más se legitima la subordinación a lo simbólico de la autoridad. (...) Los maestros “innovadores”, con sus métodos “nuevos” y con su espíritu “humanista”, contribuyen de forma inconsciente a inculcar de forma eficaz la subordinación a la autoridad. El maestro representa de forma simbólica a la autoridad, al estado, a la ley y a la moral, y cuanto más respeto y cariño se gana por parte de sus alumnos, más contribuye de forma inconsciente a naturalizar las relaciones de dominación en las que se fundamenta su poder. (pp. 34-35).

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Cómo se articulan los compromisos e implicaciones que subyacen a la práctica docente

El acto de educar es más complejo de lo que se puede asumir, en él se entretajan redes de ideas respecto a su función social, a los medios y fines que se le otorgan, al conocimiento y al aprendizaje, entre otros aspectos; de ahí que sea, no sólo pertinente, sino necesario, que el maestro reflexione e interpele a sus compromisos e implicaciones, como uno de los insumos —que no el único— para la construcción de la consciencia sobre su actuar docente. Esta investigación indagaba precisamente en esto, buscando en primera instancia, definir los compromisos e implicaciones que las docentes participantes ostentaban —consciente o inconscientemente—, para luego intentar comprender la manera en que se articulaban al interior de cada disciplina, con el resto de los campos del conocimiento abordados, y finalmente, en el contexto sociohistórico que las configura, desfigura o alberga.

Del ejercicio se concluye: a) que los compromisos e implicaciones de las docentes participantes —inferidos del análisis de su práctica y discurso—, al interior de cada campo disciplinar y entre campos disciplinares conexos, poseen —en mayor o menor medida— un grado de desarticulación tal, que devienen en incongruencias en su praxis docente, desde el aparato teórico expuesto; b) que los posicionamientos que se pueden inferir de su práctica, divergen de los manifestados en los ejercicios dialógicos (incompatibilidad entre el decir y el hacer); c) que la reflexión sobre los compromisos e implicaciones referentes a las dimensiones epistemológica y sociológica, es especialmente limitada, lo que se infiere, las vuelve erráticas o ancladas a modelos racionalmente ingenuos; d) que el contexto

institucional-normativo regula la práctica de las maestras, estableciendo límites para la implementación de sus posturas teóricas manifiestas; e) que su posicionamiento sociológico —en todas funcionalista—, aun cuando les permitió explorar aspectos críticos, limitó la reflexión de las docentes a un nivel técnico y ancló su discurso y práctica; y finalmente, f) que los supuestos teóricos y las implicaciones institucionales manifiestas, resultan insuficientes para comprender la práctica del docente en el aula.

Preocupa en tanto, la escasa reflexión de las participantes, más allá de los aspectos técnico-metodológicos de su práctica, y aún más, el desaliento manifiesto, que las llevó, pese a realizar análisis de corte crítico sobre la educación, a concebir infranqueable la barrera que limita su ejercicio docente al nivel de un operador de planes y programas. Una docente lo expresa en estos términos:

[Maestra]: (...) a nosotros nos dicen qué hacer, qué decir, cómo decirlo, los tiempos, los espacios, y entonces todo se puede, pero teóricamente, no en la realidad.

(Docente 1, entrevista personal, 25 de enero de 2016)

El docente frente a sus compromisos e implicaciones: Reflexiones

Una parte sustancial del ejercicio propuesto consistió en discutir los resultados y conclusiones con las docentes; esta actividad favoreció la comprensión de su práctica y discurso, permitiendo reafirmar, corregir o ampliar las conclusiones preliminares; sin embargo, más allá de los propósitos vinculados al ejercicio de investigación, esta tarea pretendía detonar la reflexión sobre la práctica docente mediante el diálogo. Es en este último punto en el que se ampliará la discusión.

Recibir comentarios sobre su propia práctica, fue, en primera instancia, una situación difícil para las docentes; en ocasiones se les pudo notar molestas, afligidas, decepcionadas, y en otras, seguras, satisfechas y complacidas con la forma en que se perfilaba su práctica y voz. La mayor parte de los resultados fueron reiterados por las docentes, y otros, al dibujar un aspecto negativo de su ejercicio, fueron justificados más que contravenidos. Sin embargo, en todos los casos, las docentes estuvieron dispuestas a reflexionar y discutir sobre su práctica; se considera, por tanto, que este propósito fue alcanzado.

[Maestra]: Pues fíjese lo que me hizo hacer, si reflexión, dije: es la primera vez que siento que estoy haciendo algo que no es congruente, (...) si me hizo reflexionar y si me hizo sentirme deprimida.

(Docente 1, entrevista personal, 25 de enero de 2016)

Otro aspecto a destacar es la predisposición a la acción, de la mano de un menosprecio por el análisis teórico, al momento de discutir los resultados:

[Maestra]: Se me hizo muy teórico, que finalmente a mí no me ayuda en lo personal (...), mi idea, al menos, era de que sí nos diera una referencia de cómo hacer las cosas.

(Docente 1, entrevista personal, 25 de enero de 2016)

[Maestra]: Se me hace confuso, es hasta un tanto cantinflesco, o sea, yo no sé para qué ahondamos en la explicación de tanto término.

(Docente 2, entrevista personal, 15 de enero de 2016)

En este desprecio por la teoría —atravesado por una racionalidad técnica—, se hace presente la sentencia de Suppes (1974, como se citó en Giroux, 2004): “[Los educadores] no necesitan la sabiduría y el conocimiento amplio de los problemas que confrontan. Lo que necesitamos son teorías de la educación profundamente estructuradas que reduzcan drásticamente, si no eliminan, la necesidad de erudición” (p. 225).

Es fundamental concebir este trabajo como la base para el desarrollo de un Proceso de Reflexión Orientado (Peme-Aranega *et al.*, 2009), que partiendo de esta primera mirada se extienda a ejercicios situados, de alcances metodológicos sustentados en reflexiones teóricas profundas.

La Educación Media Superior: Una breve inmersión

La práctica docente es el resultado de diversos factores, uno de ellos y objeto de este estudio, son los compromisos e implicaciones que ostenta cada maestro; no obstante, producto de la inmersión en el nivel medio superior, se pudo concluir que las características contextuales establecen condicionantes que pueden llegar a delimitar o determinar el actuar del maestro. En consecuencia, el análisis de las condiciones en las que se realiza el acto educativo, deviene fundamental para entender los procesos que se gestan, las realidades que se construyen y los resultados que se obtienen. A continuación se presentan las conclusiones de tres tópicos que tras el análisis se consideró necesario compartir, en medida que permiten entender la práctica y discurso de las maestras participantes, en el contexto del bachillerato: a) los mecanismos de control del comportamiento y práctica del docente, b) las condiciones en que se realiza y que norman el proceso enseñanza-aprendizaje, y c) las ideologías que impregnan la escuela preparatoria.

Mecanismos de control del comportamiento y práctica del docente

Durante los diálogos con las docentes y la observación de la interacción entre los distintos actores (estudiantes, prefectos y personal administrativo), se pudo percibir un temor generalizado por infringir *códigos de conducta implícitos*, que si bien no se exponen abiertamente, como estructuras subyacentes a la cultura escolar permean y regulan el comportamiento de los maestros y de la comunidad en general. Al interior de la institución es visto de forma negativa —y sancionado—, manifestar opiniones que evidencien las carencias, deficiencias y fallas del subsistema o de sus directivos, cuestionar las decisiones

tomadas por alguna persona en un puesto jerárquicamente superior, quebrar o saltar la línea de mando, entre otros aspectos. Resulta esclarecedor cómo estos códigos de conducta operan aún en ausencia de las autoridades, y llevan a docentes y estudiantes a desplegar recursos paratextuales, como miradas, silencios o caídas de volumen, para prever posibles sanciones, aún en espacios de aparente confianza.

Otra forma de control de la práctica del maestro, son los *procesos de auditoría y evaluación del trabajo docente*, realizados por distintos sujetos, como el cuerpo de prefectura o los jefes de materia. Dicho monitoreo de la práctica se realiza a través de la vigilancia y revisión de las interacciones, los productos y las calificaciones de los estudiantes, lo que ocasiona que se desplieguen procesos de simulación colectivos, asumidos y compartidos por la comunidad escolar; la cultura de la rendición de cuentas se hace presente en una forma raquíica. Al respecto se presentan algunos diálogos:

[Maestra]: Yo le tengo que rendir cuentas a mí jefe (...), y claro que él es flexible, porque él sabe, pero aun así, pues los programas los tenemos que cumplir (risas), aunque me comprenda todo lo que yo quiera, hay que ajustar, palabra clásica en las academias, ¡verdad!, tengo que ajustar mis tiempos, si lo iba dar en dos o tres horas, pues ahora lo doy en una hora, tengo que ajustar y finalmente,... me la paso ajustando, nos la pasamos ajustando, no soy yo, somos todos.

(Docente 1, entrevista personal, 07 de abril de 2014)

...

[Maestra]: (...) por querer ver todos los temas los abarcamos superficialmente, entonces queda ya mucho a criterio del docente, cuáles temas toma a profundidad y cuáles no, a

cuáles les da una mayor carga horaria y a cuáles no, o a cuáles tienes el tiempo de verlos. Ya cuando tenemos mucha suspensión [de clases] lo vemos, subrayamos y nos vamos.

(Docente 2, entrevista personal, 03 de abril de 2014).

...

[Entrevistador]: ¿Tiene que cubrir completamente el programa?

[Maestra]: Si, mínimo el 95%.

[Entrevistador]: Si no se cumple, ¿qué sucede?

[Maestra]: Hay un acta administrativa.

[Entrevistador]: ¿Levantar un acta administrativa por no cumplir el programa?

[Maestra]: Si.

[Entrevistador]: Y después de ciertas actas ¿qué pasa?

[Maestra]: Pues ya no sé qué pase después de ciertas actas, pero lo que sí, a uno le dicen: tú hazle como puedas para terminar el programa, entonces pues ya a veces uno en el último bloque, [les pides a los alumnos:] háganme un mapa conceptual de todo el bloque, y ya, se lo entregas,... y ya.

(Docente 3, entrevista personal, 08 de abril de 2014)

...

[Maestra]: Me acaban de entregar mis resultados de eficiencia e índice de reprobación; en el índice de aprobación sigo en el mismo, siempre saco ochenta y tantos [por ciento], y mi promedio siempre había sido de ocho y algo, y no, ya estoy en siete punto seis.

[Entrevistador]: Ya lo bajaste, ¿y eso cómo se ve en la institución?

[Maestra]: No pues eso no está bien, yo debo de manejarlo como un ocho punto y algo, porque de hecho para participar en categorías [incentivos económicos] te toman en cuenta eso, entonces, si tú tienes un promedio de nueve a diez pues son tantos puntos, y si son ocho a nueve, pues tantos puntos, y así.

(Docente 3, entrevista personal, 19 de enero de 2016)

La *saturación de actividades adicionales a la docencia* funge también como un mecanismo de control. Las docentes, además de su tarea de enseñanza, participaron en la venta de artículos diversos como parte de compromisos institucionales, en la atención y entrega de boletas y material informativo a padres de familia; además de actividades de formación docente, tanto interna, como externa, y los extenuantes procesos de evaluación, que en el segundo semestre de 2015 se recrudecieron a partir del ejercicio orquestado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En suma, las docentes se observaron atiborradas de actividades adicionales a la docencia, sobre-vigiladas en su actuar, y temerosas de infringir las numerosas reglas explícitas e implícitas que penden en las paredes de la institución.

Condiciones en que se realiza —y que norman— el proceso enseñanza-aprendizaje

La Educación Media Superior (EMS), como ha sido expuesto, presenta dificultades que impiden una formación integral en los estudiantes, según se enuncia en los documentos normativos, concretamente los acuerdos 442 y 444 (SEP, 2008).

La práctica docente se realiza en *espacios deficientes, reducidos y atestados de estudiantes*, lo cual lleva a las docentes a realizar un acompañamiento distante y un manejo del orden y de la evaluación, estandarizado y normalizador (Feito, 2001), una de las docentes lo plantea así:

[Maestra]: La clase es de 50 minutos, y yo tengo 56 alumnos, si le dedico un minuto a cada alumno, de perdida para leer grosso modo la reflexión de cada uno, me van a quedar seis bailando, o sea, matemáticamente no me cuadra.

(Docente 2, entrevista personal, 15 de enero de 2016).

Otro aspecto que caracteriza el trabajo en la EMS es la *saturación de contenidos* , lo que lleva a las docentes a “patinar” sobre el programa, con objeto de cubrir un porcentaje aceptable del mismo (95%). Esto se reitera con las propuestas de las docentes, que ante la pregunta: ¿Qué cambiaría en su materia?, respondieron en primera o segunda opción, la saturación de contenidos —o la falta de tiempo para abordarlos—. Esta problemática se agudiza por las *continuas y abundantes interrupciones y suspensiones de clase* .

Una condición que también permite entender la práctica de las docentes es una *orientación estructural a prácticas pedagógicas tradicionalistas* . Recordemos que las características fundamentales de la pedagogía tradicional son su naturaleza funcionalista embebida en la adaptación y el ordenamiento social, el excesivo protagonismo docente, las prácticas de enseñanza verbalistas, el aprendizaje definido en términos de conductas observables, y la evaluación objetiva, factualizante y con énfasis en la memorización. El contexto organizacional normativo, observado en parte, y manifestado por las docentes, dirige a los docentes a la puesta en marcha de modelos de enseñanza que para ser viables y reconocidos habrán de plegarse, pese a los compromisos e implicaciones de los docentes —o en contra de ellos—, a modelos tradicionalistas. A continuación una cita, que aun cuando extensa, se cree necesario presentar:

[Maestra]: Pues yo creo que realmente no ha habido una reforma educativa, (...) tenemos que mover muchas cosas tradicionales que tenemos, pero hay cosas también que nos lo impiden (...); a la hora de entregar resultados, y no de entregar resultados en números, de entregar resultados con lo que el muchacho realmente lleva, ¡hay una incongruencia!, me siento envuelta en esta incongruencia, porque yo a pesar de que tengo creencias y de que siempre trato de estar me moviendo, pues hay restricciones que a la mejor no he sabido cómo. (...). Necesitamos muchachos que aprendan a cuestionar, pero nosotros no cuestionamos el sistema; necesitamos alumnos que sean más dinámicos, que estén más interesados, pero no nos dan las herramientas como para que ellos puedan usar la tecnología, nosotros tenemos mucho chico de [zonas desfavorecidas], no tiene internet y las TIC se tiene que manejar ¿entonces? Si yo encargo cosas de ese tipo, y también me centro a que esto debe de ser, y así dice que debe de ser, entonces ¿también los tengo que reprobar? porque ellos no pueden por ese aspecto; entonces, si hay muchas cosas que no embonan (...). Cuando yo regresé a la docencia si tenía mucha esperanza de poder hacer que funcionaran las cosas, y todavía estoy en eso, no crea que me desánimo y cada semestre lo intento.

(Docente 1, entrevista personal, 25 de enero de 2016)

Dicho modelo “tradicionalizante” se sostiene en parte por una sistemática **regulación del proceso enseñanza-aprendizaje**, que a través de los planes y programas y el libro de texto obligatorio, establece propósitos formativos descontextualizados y “sugiere” estrategias didácticas inasequibles; aunado a que determina mecanismos de evaluación falazmente integrales, que se pueden afrontar exitosamente por parte de los alumnos, sin haber consolidado aprendizajes.

Ideológicas que impregnan la escuela

La configuración de la escuela preparatoria se sostiene a través de un ***funcionalismo imperante bajo una racionalidad técnica***. Con antelación se había bosquejado la aproximación funcionalista de la educación, como una propuesta ocupada en el equilibrio y la armonía de la sociedad, que no logra visibilizar y atender las condiciones de desigualdad que imperan en la sociedad, y en tanto, las perpetúa; dicha aproximación se alinea con una racionalidad técnica, en la que el docente circunscribe su ámbito de acción a los aspectos metodológicos e instrumentales, y se deslinda del análisis crítico de los medios y de los fines propuestos desde instancias externas a él. Esta concepción de la escuela y de la práctica docente, se exhibe en distintas formas y a través de diferentes actores. Aquí algunos diálogos representativos:

[Entrevistador]: ¿Pero si reconoces que en ese momento eras más flexible [en la forma de interactuar con los estudiantes]?

[Maestra]: Si pero de todas maneras platicando con unas alumnas, ellas me siguen percibiendo, como, “Ay es que usted deja que hagan lo que quieran, necesita ser más autoritaria”, pero yo siento que soy muy estricta, una cosa es lo que se siente y otra es lo que perciben.

(Docente 3, entrevista personal, 19 de enero de 2016)

En este diálogo se muestra como unas estudiantes le reclaman a la docente su “carencia de autoridad”, conceptualizada como el uso de poder coercitivo-autoritario. Los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad escolar, asumen que la escuela debe formar en la obediencia y establecer relaciones jerarquizadas, en donde los maestros se adjudican

autoridad y los estudiantes sumisión, lo contrario, es visto como una anomalía. Esta incorporación de ideologías por parte de los estudiantes, aun cuando constriñe su libertad, es planteada por Fernández *et al.* (2011) cuando sostiene que “estas concepciones y prácticas se trasladan de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van impregnándose de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias” (p. 572). En este sentido, se evidencia que la escuela actual —y su correspondiente ejercicio docente— se encuentra acotada a una perspectiva funcionalista de racionalidad técnico-instrumental.

Ante esta situación, emerge una **escuela “formativa”**, epíteto difuso que se subsume a instruir en la obediencia y el cumplimiento cabal de las asignaciones escolares:

[Entrevistado]: ¿Para qué el adiestramiento?, por control decías ahorita, pero ¿para qué controlamos a los estudiantes?

[Maestra]: ¡Pues porque si no lo controlo después me regañan! (...) A mí no me molesta, y siempre lo he dicho, a mí no me molesta si traen el cabello largo, si no traen uniforme, y si lo traen incompleto, a mí no me molesta en ningún sentido porque eso no los va a hacer aprender más o menos. (...) Por ejemplo, en la tarde pues si son un poquito más flexibles, pero si usted está hablando con un alumno que trae cabello largo y usted ni se dio cuenta que el cabello lo trae largo, llegan y [le dicen] ¡no los deje entrar, no los deje entrar al examen! (...), pues es una indicación que a mí me están dando, y yo pues lamentablemente [les comunico:], muchachos se tienen que retirar.

[Entrevistador]: Claro.

[Maestra]: Y porque sí tienen que obedecer poquito ¿no?

[Entrevistador]: Pero ¿para qué?

[Maestra]: Pues porque hay reglas y no podemos hacer todo lo que queramos. (...) Porque nos dicen que [la escuela] es formativa, ¿no?; que todavía nosotros formamos personas.

[Entrevistador]: Pero más allá de lo que te dicen ¿tú qué piensas, para qué es?

[Maestra]: Pues sí, si formamos personas.

[Entrevistador]: Tú crees realmente que al poner en operación el reglamento disciplinario—

[Maestra]: ¡Ah no! el reglamento no, (...) eso es cuestión institucional.

(Docente 3, entrevista personal, 19 de enero de 2016)

Una característica que resulta fundamental destacar de la escuela funcionalista es la *normalización de la deserción*; al concebir a la escuela como una instancia justa e imparcial, que permite a cada sujeto ocupar un lugar en la sociedad a través de sus méritos académicos, la deserción se vuelve un asunto personal, o a lo mucho, de “la sociedad”; asunto en el que la escuela poco tiene que ver y que se resuelve con becas, como si el dinero dado a cuentagotas disolviera las deficiencias culturales. Al respecto, se presenta una cita que si bien extensa, ayuda a conceptualizar este aspecto:

La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad y la distribución de la mano de obra . La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de

aprendizaje o de capital cultural. De esa manera la igualdad formal, que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida. (Pérez, 2000, p. 190).

Finalmente, ante este panorama en escala de grises, *las maestras se reconocen abatidas*:

[Maestra]: Yo creo que a los maestros ya nos rebasaron otros factores, y que a lo mejor usted cumple con todos los requisitos de llevar a sus alumnos a ser críticos, pero la sociedad está paralizada, y no se ve en ningún sector, en ningún nivel, ni siendo maestro, ni siendo empresarios, ni siendo nada, no se ve movimiento.

(Docente 1, entrevista personal, 25 de enero de 2016)

...

[Maestra]: Cambiemos lo que se puede cambiar, critiquemos lo que podamos criticar.

[Entrevistador]: ¿Y lo demás que se quede igual?

[Maestra]: Resígnate a un dogma que no vas a poder cambiar, incluso hay una frase “Señor dame fortaleza para cambiar las cosas que puedo cambiar, y dame paciencia para aceptar las que no puedo.

(Docente 2, entrevista personal, 15 de enero de 2016)

...

[Entrevistador]: ¿Te estás cuestionando continuar en la docencia?

[Maestra]: Por momentos.

[Entrevistador]: ¿Y qué te lleva a eso?, es decir, ¿qué te hace dudar en continuar en la docencia?

[Maestra]: Pues en cierta parte todo esto de las evaluaciones, esto de que si no pasas vas a ser como un alma en pena; porque ya no tienes oportunidad de crecer, ni nada; y que se le da

oportunidad a otras personas, por muchas cuestiones, no tanto por capacidades; y porque a veces dudo de mis capacidades.

(Docente 3, entrevista personal, 19 de enero de 2016)

Formación docente: Cómo y hacia dónde

La formación de los docentes, salvo algunas excepciones, se realiza de forma vertical, directiva, descontextualizada, teóricamente reduccionista, priorizando los aspectos técnicos instrumentales y al margen de la opinión y capital construido por los docentes; se coincide con Guzmán (2005) cuando plantea que:

En ningún caso, desde esta perspectiva, puede considerarse al docente como un profesional autónomo que toma decisiones pedagógicas. Así, pedirle al profesor que colabore en la reforma para lograr la calidad educativa, resulta contradictorio cuando en realidad lo que se les pide es que se comprometan con una visión que los concibe como sujetos pasivos, sumisos, obedientes: buenos técnicos que aplican lo que proponen los expertos. (p. 6).

La inmediatez en la que está sumido el profesorado le apremia a buscar soluciones rápidas para problemas complejos, y por lo regular, poco meditados. Es con base en esta breve inmersión a la Educación Media Superior, que se puede percibir una urgente necesidad de formación docente bajo distintos esquemas y finalidades; que no obstante, tendría que ser acompañada de procesos integrales de transformación de los centros educativos.

Lo anterior, sin embargo, se presenta en este momento histórico como una utopía, que si bien debe ser buscada con tesón, no puede ser la única posibilidad de transformación; los tiempos actuales han ofrecido un sinnúmero de ejemplos en los que, dadas las condiciones favorables, el sentido del cambio ha surgido de las bases y a iniciativa de los propios ciudadanos, ante la intencionada ataraxia institucional.

La ruta caminada sugiere que el cambio educativo hacia modelos realmente integrales, se vislumbra asequible si, dadas las condiciones, los maestros a través de esfuerzos individuales y colegiados emprenden procesos autónomos de reflexión-transformación, que respondan a sus propios contextos, intereses y necesidades acuciantes; si postergan la respuesta del “cómo”, ante las interrogantes del “para qué” y el “qué” de la educación; si los docentes logran transgredir las tareas operativas a las que se les remite, y asumen con pasión y esfuerzo el reto de imaginar y trabajar para una educación distinta. En suma, se propone una lógica trans-institucional, que recupere el espacio escolar como epicentro de proyectos de reconstrucción personal y comunitaria, que cada colectivo habrá de especificar dadas sus condiciones particulares, impulsado por una práctica docente de reflexividad crítica.

Preámbulo necesario a las reflexiones personales

Estimado lector:

Si en el documento presentado se realizaron algunas rupturas con las formas tradicionales de investigación y escritura académica, en las siguientes líneas se abundará en ello un poco más. Tiene ante esto dos alternativas, a) asumir que mi tesis ha concluido en el capítulo anterior, o b) acompañarme en una reflexión que esperaba, pudiéramos transformar en diálogo en algún momento.

REFLEXIONES PERSONALES

A PROPÓSITO DE BOSQUEJAR UN PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO

Cuando dejas tus zapatos, pegaditos a los míos,
no sé bien, no entiendo bien si estoy,
construyéndote un futuro, o curándome un pasado,
pero sé, que este cuento no acabó, no terminó.

“Despierta” (Alejandro Filio, 1999, canción 5)

Alejandro Filio (1999) en su canción *Despierta*, se preguntaba al mirar los zapatos de su hijo, si se encontraba construyendo un futuro para él, o si en el fondo estaba sanando las heridas de su propio pasado. Caminar un proceso de maestría y mirar en retrospectiva la senda dibujada a nuestro paso, nos coloca precisamente ante esta interrogante: ¿estamos

realmente construyendo un documento que en el futuro cercano verá la luz?, o ¿en realidad nos estamos reconstruyendo a nosotros mismos, sanando viejas heridas y resolviendo dudas que habitaban nuestra mente, aun sin materializarse en palabras? Quiero pensar con Filio, que ambas.

A lo largo de mi proceso de maestría fui imaginando una forma de investigar que respondiera a mis compromisos e implicaciones más profundas, bajo el pretexto de construir un paradigma de investigación que abrazara al Pensamiento Crítico Latinoamericano. Transitar esta ruta representó un proceso de reconstrucción personal, una aventura intelectual y humana que por sí sola valió la pena vivir.

Finalmente, mi proceso académico personal fue rebasado por los tiempos propios e institucionales, y la impostergable entrega de mi tesis llegó, fugaz, sin que pudiera reorientar mi senda hacia los horizontes que apenas se abrían ante mi entendimiento. Preso de un aparato conceptual y una propuesta metodológica, me vi ante la necesidad de responder a los compromisos asumidos y cerrar el ciclo, en una encrucijada que representó extender mis perspectivas paradigmáticas, y ver, cómo mi punto de partida se hacía cada vez más pequeño e insostenible.

Lo anterior, por fatalista que parezca, me dejó profundos aprendizajes; me permitió pensar, vivir y sentir la apremiante necesidad de mirar y trazar la investigación desde otras miradas, como la del Pensamiento Crítico Latinoamericano. ¿O acaso la mejor forma de comprender la libertad no es desde el cautiverio, en este caso académico? Las líneas que a continuación se presentan muestran mi propio recorrido y se hacen necesarias, por lo que representan, mirando hacia el pasado, y por los horizontes que abren, mirando hacia el futuro.

La propuesta metodológica de la que partí consistió en un ejercicio de corte etnográfico²⁷, bajo el paradigma *Teoría Crítica y otros*, propuesto por Guba y Lincoln (2011). Sin embargo, tanto la etnografía como la Teoría Crítica presentaban condiciones que me hacían tomar distancia de ellas. Ante la imposibilidad personal de acotarse al paradigma de la Teoría crítica y otros, o a la propia Teoría crítica de la escuela de Frankfurt como paradigma de investigación, se delineó una aproximación al Pensamiento Crítico Latinoamericano, como una alternativa viable y congruente con mi ubicación epistémica (Grosfoguel, 2006) y biografía personal (Denzin y Lincoln, 2011).

Para efectos de bosquejar un Paradigma Crítico Latinoamericano que sirviera de sustento para ejercicios de investigación, se caminó una ruta que atravesó distintas líneas de pensamiento, tomando de ellas algunos principios que albergaran mis aspiraciones, en concreto, se revisó la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (Giroux, 2004), las diversas Teorías Críticas (Martínez, 2011b), el Criticismo en Evolución (McLaren y Kincheloe, 2008), y finalmente el Pensamiento Latinoamericano en voz de Altamirano, Santos, Torres-Rivas, y Miró (2009), De Sousa Santos (2011), Dussel (2006), Flores (2011), Freire (1982), González-Casanova (2013), Grosfoguel (2006), Lander (2001), Mignolo (2009) y Sader

²⁷ La etnografía —como constructo académico— nace en el seno de la antropología occidental como parte del proyecto colonizador (Ameigeiras, 2007; García y Casados, 2008; Guber, 2001; Valles, 1999) desde el centro —principalmente Reino Unido y Estados Unidos—, hacia el sur “salvaje y bárbaro”; recordemos que en general el proyecto científico representó para occidente una plataforma de observación que hacía posible la construcción de identidades homogéneas y legitimaba el control sobre el sur-geopolítico (Castro Gómez en Lander et al., 2000). La diferencia cultural en relación a occidente fue —y es todavía en algunos casos— vista, desde el tamiz evolucionista, como una característica de “sociedades ubicadas en una etapa evolutiva inferior” (Ameigeiras, 2007, p. 111), la etnografía sentaría entonces las bases “científicas” para legitimar la supremacía del norte geopolítico.

(2013), entre otros, sólo como una breve semblanza de los estudios desarrollados desde esta perspectiva.²⁸

El primer referente que —arbitrariamente— abordé lo constituyen los esfuerzos de un grupo de pensadores alemanes en la primera parte del siglo XX, reunidos alrededor del Instituto para la Investigación Social, creado en Frankfurt, Alemania (Escuela de Frankfurt); a saber, el trabajo pionero de Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno, principalmente; y en una segunda generación de esta escuela, el trabajo de Jürgen Habermas. El devenir histórico de la Teoría Crítica Alemana le depararía múltiples giros, algunos de ellos contradictorios, y continuas oleadas que expandirían su halo más allá de los presupuestos teóricos inicialmente planteados; incluso se puede afirmar que la Teoría Crítica Alemana nunca fue “una filosofía articulada completamente y tampoco compartida sin problemas por todos los miembros de esa escuela” (Giroux, 2004, p. 26). No obstante la diversidad de posturas críticas, se puede encontrar un eje articulador en torno a evaluar las distintas representaciones del capitalismo y sus mecanismos de dominación, y la necesaria reflexión sobre la emancipación humana, cualquiera que fuera su conceptualización.

Este movimiento constituyó una respuesta en oposición al positivismo lógico, el cual resulta insuficiente para desentrañar los mecanismos socioculturales que condicionan y enajenan al ser humano, de ahí la necesidad de una teoría crítica que intente develar el carácter enajenador de la ciencia como estructura de poder y dominación (Padrón, 2007); comprensión e interpretación necesarias como antesala de una transformación social. Como

²⁸ Es fundamental precisar que la ruta de análisis propuesta responde a mi propia biografía, y da cuenta de la manera en que me aproximé a este cuerpo de ideas, dados mis propios compromisos e implicaciones, derivados en gran parte, de mi formación académica. Se concibe, sin embargo, que se puede enfrentar la tarea de delinear al Pensamiento Crítico Latinoamericano desde distintos espacios geopolíticos y momentos históricos; la presente, es sólo una búsqueda personal por dar sentido a mis preocupaciones intelectuales y mis sentimientos, deseos y aspiraciones más profundas.

debilidades, este cuerpo heterogéneo de ideas posee una naturaleza elitista, eurocentrista e intelectualista, un rechazo al trabajo empírico, y un aroma colonialista al intentar imponer su marco de interpretación y referencia (De Sousa Santos, 2011; McLaren y Kincheloe, 2008).

Para Giroux (2004) la Teoría Crítica tiene una segunda acepción, además de la ya expuesta que hace referencia a escuelas de pensamiento (como la de Frankfurt), esta segunda vía de conceptualización concibe a la Teoría Crítica como el proceso mismo de crítica autoconsciente y el desarrollo de las bases discursivas para la transformación y emancipación social. Esta acepción se acerca a lo propuesto por Saladino (2012) quien concibe al pensamiento crítico como:

Todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad. (...) [Y con mayor especificidad] Alternativas societarias al percibirseles como las principales codificadoras de los resultados de la racionalidad humana y en consecuencia soporte de proyectos verdaderamente humanistas y libertarios por sus inherentes pretensiones utópicas. (pp. 2-3)

Siguiendo a Giroux (2004) la Teoría Crítica sostiene: el rechazo de toda ley universal que subordine la conciencia y la acción humana; la crítica a la razón instrumental (comprometida con la racionalidad científica y el pragmatismo) que prometía rescatar a la humanidad del oscurantismo y la ignorancia, y que finalmente terminó al servicio de la sociedad industrializada; la crítica las posiciones extremo-positivistas, con su culto a la experiencia del hecho observable y cuantificable, al establecimiento de las ciencias físicas como modelo

general de certidumbre y exactitud, a la actividad científica limitada a la descripción, clasificación y generalización de fenómenos, y al conocimiento únicamente como resultado de la experiencia sensible. Enarbola además la denuncia de una ciencia desvinculada de los fines y de la ética, e ignorante del desarrollo histórico; la denuncia del favorecimiento de un conservadurismo político a través de la racionalidad extremo-positivista anclada en un “fetichismo de los hechos y la creencia del valor de la neutralidad” (p. 37). Enuncia la vital importancia del pensamiento dialéctico que partiendo de que los seres humanos construyen su conocimiento, y que éste puede estar conectado al poder y la dominación, reconoce que algún conocimiento puede ser falso, salvando así la trampa ideológica relativista; y la interrelación entre teoría y práctica, sin priorizar el trabajo empírico que torne el proceso investigativo como una simple descripción, ni que degrade a la teoría al papel de sirviente.

Martínez (2011b) por su parte se desprende del término homogeneizador (Teoría Crítica) y recurre al concepto plural *Teorías Críticas* (TTCC), planteando algunos de los supuestos epistemológicos especialmente pertinentes para el presente ejercicio. Se rescata la conceptualización de la teoría como una representación del mundo, más allá de una correspondencia directa con él; la trascendencia de los posicionamientos extremos epistemológicos nomotético-empirista (sujeto subordinado al objeto) y hermenéutico-interpretativo (objeto subordinado al sujeto); la perspectiva de que la realidad es una mediación entre sujeto y objeto, un producto de la acción de uno sobre el otro, una co-construcción. El mismo autor señala además su naturaleza rupturista que considera que para ver al objeto es necesario ir más allá de su manifestación empírica, es necesario “saltar” de terreno epistemológico en razón de que el objeto científico se oculta a los ojos escondiéndose a simple vista, las preconcepciones imposibilitan verlo, los sentidos engañan.

Asimismo, para las TTCC (Martínez, 2011b) la investigación no es dogmática ni absoluta, sino dialéctica y en permanente construcción, la ruptura con los dogmatismos del sentido común, parten de sí misma; no tendrían cabida por supuesto, posicionamientos metodológicos dogmáticos. Afirman que el ejercicio científico no es políticamente neutral, el sujeto que observa lo hace desde un lugar, consciente o no de él, respondiendo a sus compromisos e implicaciones (Ardoino, 1988; 1980).

En este sentido el investigador debería considerar las consecuencias de los actos que lo llevan a alcanzar sus fines, y las derivaciones de los fines mismos. La ciencia en su libertad optaría por enarbolar valores que dignifiquen al ser humano, sin que esto signifique fundamentalismo y mucho menos relativismo axiológico al interior de la comunidad científica, sino “que los fines sociales sean susceptibles de una consideración científica racional y crítica” (Beltrán, 1985, p. 21), sin excluir ni agotarse en lo empírico, sin que lo racional gobierne de forma omnipotente.

En este punto es menester insistir en una acotación que pudiera parecer obvia, pero que sin embargo es necesaria: las TTCC no pretenden arrojar el ejercicio científico a la irracionalidad, sino devolver a su sitio original en la construcción de conocimientos, a los fines humanos, los valores y el deber ser (Beltrán, 1985), aunados a la razón humana.

McLaren y Kincheloe (2008) por su parte proponen la idea de un *Criticismo en Evolución*, nunca estático, siempre evolucionando “a la luz de nuevas perspectivas teóricas y de las ideas nuevas procedentes de distintas culturas” (p. 38), en esencia antidogmático, partiendo de sí mismo al aceptar que los conocimientos que se crean no pueden ser concebidos como un contenido “axiomático transhistórico” (p. 32). Su propuesta investigativa pretende que, sin menoscabo de las construcciones intelectuales, sea “accesible

a diversos públicos” (p. 26), y que más que transformar a las personas, favorezca que el propio sujeto sea dueño y artífice de su propia transformación.

Este Criticismo en Evolución reitera la crítica de la escuela de Frankfurt contra la mítica objetividad y neutralidad del quehacer científico, ostentadas por algunas posiciones radicales positivistas y repensadas por los postpositivistas²⁹; reconoce que se ha privilegiado una epistemología blanca, masculina, heterosexual, imperialista y colonial (McLaren y Kincheloe, 2008), y ante esto opta por desenmascarar los mecanismos de poder y dominación. Para los pensadores adscritos a este Criticismo en Evolución ocupa un lugar importante el poder lingüístico y discursivo, en razón de que las descripciones lingüísticas no sólo permiten nombrar al mundo, sino construirlo. En tal sentido la búsqueda de la comprensión es fundamental al reconocer que “la propia percepción es un acto de interpretación” (McLaren y Kincheloe, 2008, p. 45).

El Pensamiento Crítico Latinoamericano, se constituye por una amplia red de perspectivas interconectadas, que incorpora importantes sustratos de las Teorías Críticas y devela una de las sendas de este Criticismo en Evolución. En su caminar es posible identificar temas que han gravitado su espacio y expandido sus intencionalmente difusas fronteras; desde la perspectiva de Altamirano, De Sousa Santos, Torres-Rivas, y Miró (2009) son dos amplios temas los que han sido abordados por el Pensamiento Crítico Latinoamericano, “la opresión social, a menudo combinada o conjugada en nuestros países

²⁹ Para Cortés (2000) la concepción postpositivista surge con el texto *La lógica de la investigación científica* de Karl Popper, en él se muda el concepto de objetividad de la controversial *correspondencia con el objeto*, por el de *contrastabilidad intersubjetiva*, es decir, un acuerdo entre subjetividades; además afirma que el postpositivismo reconoce la mediación de los valores del investigador en la adopción de determinada teoría. Desde su perspectiva la objetividad y neutralidad del quehacer científico no serían dimensiones que contrapusieran de manera sólida a los proyectos cualitativos (Constructivistas-naturalistas) con los cuantitativos circunscritos al postpositivismo.

con la opresión racial, y la condición dependiente de los países del subcontinente” (p. 14); más a detalle Boaventura De Sousa Santos (En Altamirano, De Sousa Santos, Torres-Rivas, y Miró, 2009) delinea una agenda temática:

(...) la naturaleza del capitalismo dependiente/neocolonial; la identidad del pensamiento latinoamericano de cara a la modernidad eurocéntrica; los movimientos sociales y su papel en la transformación política socialista; el Estado no liberal; el marxismo como campo de enfrentamiento entre ortodoxos y revisionistas; las relaciones entre clase y etnia; la teología de la liberación, la teoría de la dependencia; la evaluación de la experiencia cubana; la descolonización del saber y del poder; las innovaciones teórico-metodológicas, como por ejemplo, la investigación-acción participante. (p. 16).

Cobran especial interés para el presente análisis, y a propósito de la configuración de un paradigma de investigación, las dos últimas temáticas propuestas por De Sousa Santos: la descolonización del saber y el surgimiento de innovaciones teórico-metodológicas en sintonía con los supuestos subyacentes (véase también a Lander, 2001).

La investigación en las ciencias sociales y humanas se ha vinculado estrechamente al proyecto colonizador y colonializador³⁰-capitalista-neoliberal, legitimando y naturalizando la jerarquización y la exclusión social (Castro en Lander, *et al.*, 2000; Flores, 2011;

³⁰ Grosfoguel (2006) siguiendo a Quijano realiza una distinción entre colonización y colonialidad, la primera en alusión a los procesos de dominación bajo la imposición de un régimen jurídico-político a través de una administración colonial, y la segunda en referencia a los procesos de dominación en planos económico-socio-culturales que persisten incluso después del cambio a gobiernos locales en los pueblos colonizados, su definición es esta:

[...] Interceccionalidad de jerarquías globales múltiples y heterogéneas de formas de dominación y explotación sexuales, políticas, económicas, espirituales, lingüísticas y raciales donde la jerarquía racial / étnica de la línea divisoria europeo / no europeo reconfigura de manera transversal todas las demás estructuras globales de poder. (Grosfoguel, 2006, p. 26)

Grosfoguel, 2006; González-Casanova, 2013; Lander, 2001); la respuesta a esto desde el sur geopolítico, y concretamente desde Latinoamérica, ha sido la propuesta de un proyecto de investigación con intenciones de trans-formación³¹ social (Flores, 2011) en favor de la equidad y la dignidad de la persona y de los colectivos humanos; atendiendo a este posicionamiento se perfila una “... investigación en ciencias sociales [y humanas] que toma muy en cuenta el saber de los pueblos, y que investiga con los pueblos y los trabajadores, con ellos y entre ellos” (González-Casanova, 2013, p. 41), afrontando la responsabilidad de atender los dilemas y problemáticas acuciantes de la sociedad —latinoamericana oprimida— (Dussel, 2006); compromiso producto de una mirada crítica histórico-contextual, que deviene en solidaridad, planteando la imposibilidad de “encerrarnos en los muros y la especulación teórica vacía, sin ninguna fertilidad” (Sader, 2013, p. 17).

Como fue avizorado el Pensamiento Crítico Latinoamericano, es un concepto paraguas donde florecen un sinnúmero de perspectivas, todas con derecho de existencia y voz³², no pudiera ser de otra forma al oponerse al pensamiento único hegemónico (Dussel, 2006), que al plantearse como tal deja de ser pensamiento y decae en dogma, cliché, simples “normas impuestas por organismos internacionales que algunos pretenden travestir de pensamiento teórico” (Sader, 2013, p. 15); al contrario el Pensamiento Crítico Latinoamericano tiene como eje articulador el que sean los sujetos y las comunidades mismas las que reivindiquen su derecho a existir desde sus propios planos de interpretación

³¹ Jorge Mario Flores (2011) escribe trans-formación separada por un guion indicando que el proceso de liberación implica en un primer momento cambiar la estructura de la sociedad, y posteriormente crear las condiciones para formar a los hombres y mujeres nuevos de acuerdo a la nueva sociedad.

³² El cuerpo teórico del Pensamiento Crítico Latinoamericano sostiene y es sostenido por innumerables propuestas como la filosofía de la liberación (Dussel, 2006), el Colonialismo Interno (Stavenhagen, 2013), la Teoría Crítica Descolonial (Grosfoguel, 2006), Pensamiento Crítico, Alternativo y Revolucionario, Radical y en Resistencia (González-Casanova, 2013), Pensamiento fronterizo (Mignolo, 2009), Epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2011), entre otras.

y cosmovisiones (Lander, 2001; Grosfoguel, 2006); en tal sentido, adscribirse a este paradigma implicaría asumir el desafío de realizar “una transformación epistemológica profunda que haga de éste un agente de justicia cognitiva“ (Altamirano, De Sousa Santos, Torres-Rivas, y Miró, 2009, p. 17), en donde el pensamiento de los participantes pueda ser escuchado, potenciado, discutido y objetivado, bajo una perspectiva histórico-contextual transformadora de la propia persona, y derivado de ello, del ámbito al que se suscribe y de los sujetos que lo cohabitan.

Una nota que se desprende de los supuestos anteriores es el reconocimiento de formas distintas de concebir y construir conocimientos, científicos y no científicos; “diferentes maneras de pensar, de sentir –de sentir pensando, de pensar sintiendo–, de actuar” (De Sousa Santos, 2011, p. 16), formas que históricamente han sido relegadas al campo del misticismo, del dogmatismo, por no ajustarse a los esquemas científicistas (Castro-Gómez en Lander, 2000; De Sousa Santos, 2011).

La relación con el pensamiento europeo cobra un particular sentido. La realidad latinoamericana ha sido trastocada-violentada en menor o mayor medida por el pensamiento europeo —y eurocentrista— (Dussel, 2006); en tal sentido el Pensamiento Crítico Latinoamericano ni se deslinda de él, al ser parte de su historia, ni se circunscribe a él, lo trasciende. Reacciona a la superioridad atribuida de facto al conocimiento europeo, superioridad que excluye, omite, silencia o ignora las voces subalternas por considerarlas en desarrollo, inacabadas. No obstante siguiendo la argumentación de Fanon (1973, pp. 23-25) sobre la supuesta inferioridad del negro-africano ante el blanco-europeo, el Pensamiento Crítico Subalterno ante el occidental ni se asume inferior, ni superior, ni igual, trasciende las

dicotomías y fundamentalismos; simplemente la raza no puede ser un talante para valorar el derecho a existir y a hablar, esto es inherente a la naturaleza humana.

Para Grosfoguel (2006) la Teoría Crítica Descolonial estrechamente vinculada al Pensamiento Crítico Latinoamericano, como propuesta epistémica subalterna³³ [del norte geo-político] realiza una crítica a las epistemologías hegemónicas eurocentristas que borran al sujeto —con su ubicación epistémica—, además de invisibilizar los condicionamientos espaciales y temporales, bajo pretexto de lograr la universalidad, la neutralidad y la objetividad en la construcción de conocimientos; argumenta que todo conocimiento está situado o ubicado epistémicamente “en el lado dominante o subalterno de las relaciones de poder” (Grosfoguel, 2006, p. 22), y por tanto no es ni neutral, ni objetivo —en términos de correspondencia con el objeto—, además de resquebrajar la pretensión de universalidad.

Otro importante sustento para la construcción de un Paradigma Crítico Latinoamericano es la Sociología Crítica que surge en América Latina como respuesta a la ciencia social academicista (Flores, 2011). Esta línea de pensamiento además de enarbolar elementos previamente planteados ofrece pautas para una ciencia rebelde: como la crítica a la ciencia que legitima y mantiene un sistema injusto, inequitativo, enajenante y explotador; la crítica a la ciencia como fetiche con entidad, vida propia y poder para determinar y gobernar el mundo; el favorecimiento de una perspectiva compleja, en donde las fronteras disciplinares no acoten la visión (investigación inter y transdisciplinaria); el surgimiento de metodologías nuevas y acordes al contexto; y el cuestionamiento, reestructuración y adecuación de las propuestas metodológicas occidentales.

³³ Entendida como una crítica descolonial al eurocentrismo “... desde conocimientos subalternizados y silenciados” (Grosfoguel, 2006, p. 20).

Como se puede alcanzar a ver el Pensamiento Crítico Latinoamericano, es un espacio a la vez diverso, a la vez en construcción, para ciertos autores incluso inexistente³⁴, pero que no obstante, es necesario nombrar, al ser éste el único que da refugio a algunas de nuestras ideas y creencias más profundas.

Finalmente, y a propósito de configurar una propuesta de paradigma en su dimensión ontológica, se opta por el *Realismo Crítico* para definir la esencia del conocimiento. Esta línea de pensamiento según Hessen (2001) descansa en una crítica del conocimiento, y encuentra que hay objetos que existen independientemente de la conciencia y voluntad, identificando una distinción entre las sensaciones (que pueden ser recibidas por varios sujetos), las percepciones (que ya poseen adiciones de la conciencia percipiente a los estímulos objetivos o sensaciones) y las representaciones (propias y exclusivas del sujeto); de esto se desprende que existan objetos reales y realidades construidas por los seres humanos a través de percepciones y representaciones mediadas por la conciencia. Un realismo crítico que sin embargo, requiere de un realismo histórico para precisar un aspecto de las realidades construidas, las cuales están fuertemente mediadas por “factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género” (Guba y Lincoln, 2002, pp. 126-127).

A continuación un esquema que sintetiza el paradigma de investigación que se asume producto del camino realizado, incluyendo las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica, además de las discusiones en torno a los valores y la ética, como criterios de demarcación propuestos por Guba y Lincoln (2002, 2011):

³⁴ Edelberto Torres-Rivas expresa que en Latinoamérica:

[...] hay una tradición crítica pero discontinua, con un discurso antisistémico, como una razón subversiva; con luchas populares por la tierra, la democracia y el poder; culturales, por la forja de una identidad latinoamericana, que se hace a saltos. El pensamiento crítico ha tenido nombres y apellidos, pero en su producción no veo escuela ni discípulos, salvo unas voluntades subversivas. (Altamirano, De Sousa Santos, Torres-Rivas, y Miró, 2009, p. 20).

Tabla 4. Bosquejo de un Paradigma Crítico Latinoamericano en Investigación

Bosquejo de un Paradigma Crítico Latinoamericano en Investigación				
Dimensión ontológica	Dimensión epistemológica	Dimensión metodológica	Dimensión ética	
Realista crítico/histórico Distingue entre sensaciones, percepciones y representaciones.	Transaccional El observador y el objeto observado interactúan.	Dialógico y dialéctico Imprecindibilidad del diálogo y de su posibilidad transformadora.	Denuncia de una ciencia desvinculada de los fines y de la ética.	La ciencia debe favorecer la construcción de una sociedad libre de opresión, exclusión, explotación e injusticia.
La realidad es una mediación entre sujeto y objeto , es una co-construcción.	La ubicación epistémica es un punto de partida ineludible en donde la voz del sujeto es rescatada.	Interrelación entre teoría y práctica , sin priorizar el trabajo empírico ni que degrade a la teoría.	El ejercicio científico no es políticamente neutral.	Denuncia del favorecimiento de un conservadurismo político a través de la racionalidad positivista.
Rechazo de toda ley universal que subordine la conciencia y la acción humana.	La propia percepción es un acto de interpretación.	Reconoce formas distintas de concebir y construir conocimientos.	Denuncia el privilegio de una epistemología blanca, masculina, heterosexual, imperialista y colonial.	Trasciende el pensamiento eurocentrista
La teoría es una representación del mundo , más allá de una correspondencia directa con él.	Para ver al objeto es necesario ir más allá de su manifestación empírica.	La investigación no es dogmática ni absoluta, sino dialéctica y en permanente construcción.	Los sujetos reivindican su derecho a existir desde sus propios planos de interpretación y cosmovisiones.	Favorece que el propio sujeto sea dueño y artífice de su propia transformación. (carácter participativo)
Crítica al positivismo radical , con su culto a la experiencia del hecho observable y cuantificable.	Todo conocimiento está temporal y espacialmente situado.	Perspectiva compleja, fronteras disciplinares difuminadas (investigación inter y transdisciplinaria).	Crítica a la razón instrumental obnubilada con la racionalidad científica y el pragmatismo.	Dirigida y accesible a distintos públicos a través de formas diversas y rupturistas.

Fuente: Elaboración propia.

Notas para una última página

Las últimas notas de un documento entrañan sentimientos encontrados, alegría por encontrarse ante el final de un texto, tristeza por las posibilidades perdidas, melancolía por los momentos impresos. Una parte de ti, más que en ningún otro espacio, se anida en la última página. A ella ofrezco algunas reflexiones en agradecimiento por su hospitalidad:

PRIMERA. La perenne búsqueda del conocimiento, si es honesta, siempre deja más preguntas que respuestas. En mi trayecto de investigación me propuse responder a ciertas interrogantes, que siendo condescendiente, atendí; sin embargo, por cada respuesta que lograba asir, surgían altaneras otras preguntas, como las serpientes de Silvio Rodríguez. Hoy concluyo, porque así debe ser, pero ante mí se yerguen nuevas interrogantes, más insondables aún que las que les dieron vida.

SEGUNDA. En nuestra experiencia intelectual, algunos menos, otros más, buscamos certezas que nos permitan vivir y dormir en paz; a nuestro paso vamos cosechando el fruto de nuestro trabajo intelectual y en torno a él, tejemos filiaciones que hacen que nuestras construcciones se confundan con nosotros mismos. Estas ideas se convierten en gigantes, que en orgullo tornado sumisión, podemos terminar por entronizar en peligrosa idolatría. En mi experiencia, esto se hizo evidente al poner a discusión mi trabajo intelectual; me descubrí ocultando sus vacíos y segándome ante sus sinrazones, me descubrí esclavo de mis elucubraciones.

De estas dos ideas construyo una última recomendación para quien recién se arroja al mar de la investigación: Duda de tus preguntas y duda más de tus respuestas.

REFERENCIAS

- Abril, D., Bichara, R., Lara, A., Jiménez, F., y Vidal, I. (2011). Conductismo y constructivismo. ¿Qué modelo usar? *Revista Académica*, 8-30.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes*. Barcelona, España: Paidós.
- Alcántara, A., y Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*, 38-57.
- Altamirano, C., Santos, B., Torres-Rivas, E., y Miró, C. (Primer Semestre de 2009). Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina. *Crítica y emancipación. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, I (2), 9-24.
- Althusser, L. (1984). Ideología y aparatos ideológicos de estado. En C. L. Educativo, *Cuadernos de Educación* (6ta ed., Vols. 9-10). Caracas, Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo. Obtenido de http://www.bvsst.org.ve/documentos/pnf/ideologia_y_paratos_ideologicos_de_estad_o_la_escuela_capitalista.pdf
- Ameigeiras, A. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. (. Vasilachis, A. Ameigeiras, L. Chernobilsky, V. Giménez, F. Mallimaci, N. Mendizábal,. . . A. Soneira, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 107-151). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Ardoino, J. (21 de Noviembre de 1988). *Conferencia: Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación*. Recuperado el 15 de Mayo de 2013, de Universidad

- Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades: <http://csh.xoc.uam.mx/psicologiagrupos/Textos.pdf>
- Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu* (Segunda ed.). (N. Fiorito de Labruno, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido* (Tercera ed.). Madrid, España: Akal.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 7-65.
- Barr, R., y Tagg, J. (1995). De la Enseñanza al Aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado. *Change*.
- Barrero, F., y Mejía, B. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta Colombia de Psicología*, 87-96.
- Beltrán, M. (Enero-marzo de 1985). Cinco vías de accesos a la realidad social. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 7-41.
- Beuchat-Reichardt, M. (2010). *Concepción de aprendizaje en estudiantes de pedagogía básica: Tesis doctoral*. Recuperado el 19 de Mayo de 2013, de Universidad de Granada: <http://hera.ugr.es/tesisugr/18747449.pdf>
- Bonal, X. (1995). El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas. *Papers*, 131-153.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. (A. Dilon, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bravo, V., Díaz-Polanco, H., y Michel, M. A. (1985). *Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber* (Sexta ed.). DF, México: Juan Pablos.

- Brígido, A. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Brujas. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=hOC3ac69ZacCylpg=PP1yhl=esypg=PA2#v=onepageyqyf=false>
- Cabrera, B., y Jiménez, M. (1994). Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado. *Investigación en la escuela*, 35-46.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carvajal, E., y Gómez, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 577-602.
- CENEVAL. (14 de Agosto de 2013). *Proceso de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS)*. Obtenido de Centro nacional de Evaluación para la Educación Superior: <http://www.ceneval.edu.mx>
- Cho, M.-H., y Lankford, D. (2011). Exploring the Relationships among Epistemological Beliefs, Nature of Science, and Conceptual Change in the Learning of Evolutionary Theory. *Evo Edu Outreach*, 313-322.
- Clark, C., y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (págs. 443-539). Barcelona, España: Paidós.
- CONEVAL, C. N. (2012). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México*. D.F., México: CONEVAL.

- Cortés, F. (2000). Algunos aspectos de la controversia entre investigación cualitativa e investigación cuantitativa. *Argumentos* 36, 81-108.
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: El caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. *Revista Qurriculum*, 137-156.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: Las epistemologías del sur*. Recuperado el 12 de Mayo de 2013, de Boaventura De Sousa Santos: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa*. (M. Perrone, Trad.) California, EUA: Sage.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Vol.I*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da ed.). D. F. , México: Mc. Graw Hill.
- Díaz-Barriga, F., y Rigo, M. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: Implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 53-61.
- Doménech, F., y Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa*, 489-505.
- Domínguez, M., y Dávila, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En Á. Gordo, y A. Serrano (Edits.),

- Estrategias y prácticas cualitativas en investigación social* (págs. 97-125). Madrid, España: Pearson.
- Dussel, E. (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación. Ensayos*. D. F., México: UACM.
- Estévez-Nenninger, E., Valdés-Cuervo, Á., Arreola-Olivarría, C., y Zavala-Escalante, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Feito, R. (2001). Teorías sociológicas de la educación. En M. Rodríguez (coord.), *Temas de sociología I* (págs. 421-436). Madrid: Huerta Fierro Editores.
- Fenstermacher, G., y Soltis, J. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. (A. Bixio, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fernández, M., Pérez, R., Peña, S., y Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clase de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. D. F., México: Paidós.
- Filio, A. (1999). Despierta. En *Cuentos compartidos* [CD]. México: Lundra Producciones.
- Flores, F. (Mayo de 2006). *Perfiles y orígenes de las concepciones de ciencia de los profesores de ciencias naturales: Informe final de Investigación*. Recuperado el 19 de Mayo de 2013, de Subsecretaría de Educación Básica: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/fomInv/publi/2003/05naturalezadelaciencia.pdf>

- Flores, M. (2011). *Psicología y praxis comunitaria. Una visión latinoamericana*. Cuernavaca, Morelos, México: Latinoamericana.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.) México: Siglo XXI.
- Fuentes, M., García, S., y Martínez, C. (2009). ¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de Secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación? *Revista de educación*, 269-294.
- García, A., y Casados, H. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En Á. Gordo, y A. Serrano, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (págs. 48-73). Madrid, España: Pearson.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. (A. Méndez, Trad.) México: Siglo XXI.
- Gómez, V., Guerra, P., y Paz, M. (Diciembre de 2010). *Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la Formación Inicial de Profesores en distintos contextos universitarios*. Recuperado el 19 de Mayo de 2013, de Fundación para la superación de la pobreza: <http://www.adoptaunhermano.cl/biblioteca-archivos/informe%20final%20%20f410935%20-%20viviana%20gomez%20-%20puc.pdf>
- González-Casanova, P. (Primer semestre de 2013). Capitalismo corporativo y ciencias sociales. *Crítica y Emancipación* (9), 23-42.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula rasa*, 17-46.

- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, y J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (págs. 113-145). Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2011). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Manual de investigación Cualitativa, Volumen II* (págs. 38-78). Barcelona, Sonora, México: Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero, A. (1992). Perspectivas teóricas sobre la profesión docente. *Revista Complutense de Educación*, 43-72.
- Guerrero, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y futuro*, 43-70.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psyche*, 31-45.
- Guevara, G., y De Leonardo, P. (2009). *Introducción a la teoría de la educación*. D. F., México: Trillas.
- Gutiérrez, L. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del estado de México. *Tiempo de Educar*, 171-204.
- Guzmán, C. (19 de Septiembre de 2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (2da ed.). (M. Aramburu, Trad.) Barcelona, España: Paidós.

- Hernández, G. (2004). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. D. F., México: Paidós.
- Hernández, P., Hernández, C., Capote, C., y García, J. (2004). La percepción del alumnado de la teorías psicoeducativas de los mejores y peores maestros. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa"*. Almería, España. Recuperado el 11 de Abril de 2015, de <http://www.tafor.net/images/Comunica001.pdf>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. D. F., México: McGraw-Hill.
- Hessen, J. (2001). *Teoría del conocimiento*. México: Porrúa.
- Hilgard, E., y Bower, G. (1979). *Teorías del aprendizaje*. D. F.: Trillas.
- Hoyos, Á. (1992). *Epistemología y Objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* D.F., México: CESU.
- INEE. (2012). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2011*. México: INEE.
- INEE. (2013a). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011* (2da ed.). D. F., México: INEE.
- INEE. (2013b). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012*. D. F., México: INEE.
- INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: INEE.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung. Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*, VI (2). Obtenido de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>

- Kemmis, S. (1999). La teoría de la práctica educativa. Hacia una investigación educativa crítica. En W. Carr, *Una teoría para la educación* (2da ed., págs. 17-38). Madrid: Morata.
- Kuhn, D., Cheney, R., y Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Elsevier*, 309- 328.
- Lander, E. (2001). Pensamiento Crítico Latinoamericano. La impugnación del eurocentrismo. *Revista de sociología*, 13-25.
- Lander, E., Castro-Gómez, S., Coronil, F., Dussel, E., Escobar, A., López, F., . . . Quijano, A. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Faces/UCV.
- Leal-Soto, F. (2010). Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. *Universitas Psychologica*, 381-392.
- Lederman, N., y Zeidler, D. (Marzo de 1986). *Science Teachers' Conceptions of the Nature of Science: Do They Really Influence Teaching Behavior?* Recuperado el 19 de Mayo de 2013, de Educational Resources Information Center: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED267986.pdf>
- López, Á., Flores, F., y Gallegos, L. (2000). La formación de docentes en física para el bachillerato. Reporte y reflexión sobre un caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 113-135.
- López, Á., Rodríguez, D., y Bonilla, M. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 699-719.

- Loredo, J., y Leal, A. (2011). Aventuras y desventuras de la educación en el Reino de Psicolandia: el supuesto respaldo científico del Espacio Europeo de Educación Superior. *Athenea Digital*, 79-97. Obtenido de <http://atheneadigital.net/article/viewFile/858/593>
- Loubet-Orozco, R. (2013). La reflexión del profesor de educación básica formado en la sociología. En J. Sancho, J. Correa, X. Giró, y L. Fraga, *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (págs. 390-397). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Loubet-Orozco, R., y Jacobo-García, H. (2013). La reflexión sociofuncional y crítica de los profesores de programas de educación para la población infantil migrante. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 195-212. Obtenido de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art10.pdf>
- Macías, A., y Valdés, M. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica*, 1-13. Obtenido de <http://www.sinectica.iteso.mx/>
- Macotela, S., Flores, R., y Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-24. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>
- Manero, R. (20 de Junio de 1997). *Multirreferencialidad y conocimiento*. Obtenido de *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*: <http://tramas.xoc.uam.mx/resumen.php?id=919yarchivo=6-69-919gcg.pdfytitulo=Multirreferencialidad%20y%20conocimiento>

- Martínez, R. (2007). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. Chihuahua, México: Doble Hélice.
- Martínez, R. (2009). *Un Acercamiento Crítico a las Teorías del Aprendizaje*. Recuperado el 03 de Diciembre de 2015, de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/AporTeoDAprend_NTec/unidad3/AcercamientoCriticoTeoriasAprendizaje_U3_ETE013.pdf
- Martínez, R. (2011a). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. México: Plaza y Valdés.
- Martínez, R. (2011b). *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*. Chihuahua, Chihuahua, México: IPEC-Doble Hélice.
- Martínez, R. (2015). *Dominación y resistencia II. Elementos para una teoría de la autoridad simbólica*. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico.
- Martínez, R., Aguirre, C., Hernández, G., Hinojosa, R., y Vega, S. (2012). *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua*. Chihuahua, Chihuahua, México: Doble Hélice.
- Maxwell, J. (1996). Methods: what will you actually do? En J. Maxwell, *Qualitative research Design. An interactive approach* (M. Graffigna, Trad., págs. 63-85). California: Sage Publications.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica. de qué hablamos, dónde estamos*. (M. Serrano, Trad.) Barcelona, España: GRAO.
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencia, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, 289-302.

- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. (. Vasilachis, A. Ameigeiras, L. Chernobilsky, V. Giménez, F. Mallimaci, N. Mendizábal, . . . A. Soneira, *Estrategias de Investigación Cualitativa* (págs. 65-105). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y emancipación*, I(2), 251-276.
- Mills, W. (1986). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreles, J. (2010). La evaluación educativa. Argumentos y posturas del debate en la revista de educación superior. *Tiempo de educar*, 274-300. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121072006.pdf>
- Morin, E., Roger, E., y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: UNESCO/ Universidad de Valladolid.
- Müller, S., Rebmann, K., y Liebsch, E. (2008). Las creencias de los formadores acerca del conocimiento y el aprendizaje: un estudio piloto. *Revista Europea de Formación Profesional*, 99-119.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Buenos Aires, Argentina: Espasa-Calpe.
- Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta de Moebio*, 1-28. Obtenido de www.moebio.uchile.cl/28/padron.html
- Parra, Y. (2009). Perspectivas sociológicas sobre la educación virtual a distancia en Venezuela. ¿Una solución o un nuevo problema social para el acceso a la educación superior? *Omnia*, 150-168.

- Peme-Aranega, C., Mellado, V., De Longhi, A., Moreno, A., y Ruiz, C. (2009). La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de Física de nivel secundario: Estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en el proceso de reflexión orientada colaborativa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 283-303.
- Pérez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 189-212.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N., y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (págs. 55-94). Barcelona: Grao.
- Phan, H. (2008). Exploración de las creencias epistemológicas y los enfoques de aprendizaje en su contexto: una perspectiva sociocultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 793-822.
- Porlán, R., y Martín del Pozo, R. (2002). Spanish Teachers' Epistemological and Scientific Conceptions: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 151-169.
- Proust, M. (1996). *En busca del tiempo perdido. Tomo I. Por el camino de Swann*. Librodot. Obtenido de <http://www.alejandriadigital.com/wp-content/uploads/2015/12/En-busca-del-tiempo-perdido-I.pdf>
- Rebollo, J. (19 de Octubre de 2011). *Concepciones epistemológicas de ciencia y tecnología en los profesores de bachillerato: Un estudio empírico en el estado de Guanajuato*.

Recuperado el 19 de Mayo de 2013, de Repositorio digital IPN:
<http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3005>

Rockwell, E. (2001). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (pág. 238). México, México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, D., y López, Á. (2005). ¿Son las concepciones epistemológicas y de aprendizaje de los profesores de ciencia conceptual y contextualmente de carácter constructivista? *Enseñanza de las ciencias*, 1-7.

Rodríguez, D., y López, Á. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1307-1335.

Sader, E. (Primer semestre de 2013). Conferencia Latinoamericana y Caribeña: El estado de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. *Crítica y Emancipación*(9), 11-21.

Saladino, A. (Mayo de 2012). *Pensamiento crítico*. Obtenido de UNAM. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo:
http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335c76404a255913b8ab

Sales, A., Traver, J., Moliner, O., y Doménech, F. (2008). De las perspectivas docentes transmisivas y constructivas a la construcción compartida del conocimiento: Satisfacción e implicación profesional del profesorado. *Quaderns Digitals*, 1-21.

Recuperado el 11 de Abril de 2015, de

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=10493

- San Martín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. España: Ariel.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 19-29.
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M., y Hernández- Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de psicología*, 465-474.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O., y Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's clasification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 347-366.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ta ed.). Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- SEP. (26 de Septiembre de 2008). ACUERDO Número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de diversidad. *Diario oficial*. México: Poder ejecutivo.
- SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. D. F., México: SEP.
- Serrano, R. (2010). Pensamiento del profesor: Un acercamiento a las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, 267-287.

- Shulman, L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (págs. 9-91). Barcelona, México: Paidós.
- Staples, A. (1985). *Educación: Panacea del México Independiente*. México: El caballito.
- Stavenhagen, R. (Primer semestre de 2013). La cuestión étnica: identidades, derechos y luchas. *Crítica y emancipación*, 43-59.
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F., y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-18.
- Urteaga, E. (2009). Las teorías de la sociología de la educación en Francia. *RASE*, 46-58.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Vassiliades, A. (Diciembre de 2008). Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, págs. 187-212.
- Velasco, A., García, E., y Linares, T. (2012). Estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 141-167.
- Viau, J., y Moro, L. (2011). El perfil epistemológico de Bachelard y los modelos didácticos: la transferencia epistemológica en alumnos de nivel medio. *Cuadernos de educación*, 153-164.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.*

Barcelona, España: Paidós.

Zamora, B. (2004). Profesionalismo y trabajo docente. *Tempora*, 169-200.