



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCENCIA

**LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMPLEJIDAD Y LA
TRANSDISCIPLINA: LAS NARRATIVAS ENCARNADAS DESDE LAS EXPERIENCIAS DE
LAS Y LOS DOCENTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEL PLANTEL VALLEJO Y SUR**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
LIC. OMAR NAVA BARRERA

TUTORA:
DRA. ALICIA DE ALBA CEBALLOS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN (IISUE)

COMITÉ TUTORAL:

DRA. PATRICIA MAR VELASCO (IISUE-UNAM)

DR. OCTAVIO VALDEZ BLANCO (UACM Cuauhtémoc)

DRA. MARLENE ROMO RAMOS (FFyL-UNAM)

DR. CARLO ROSA (IISUE-UNAM)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX. MARZO DE 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**LA FORMACIÓN DOCENTE
DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMPLEJIDAD Y LA TRANSDISCIPLINA:
LAS NARRATIVAS ENCARNADAS DESDE LAS EXPERIENCIAS
DE LAS Y LOS DOCENTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEL PLANTEL VALLEJO Y SUR**

Agradecimientos

Índice

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	15
1. Complejidad, transdisciplinariedad y formación docente desde una perspectiva pedagógica: el diplomado de complejidad en el Centro de Ciencias de la Complejidad (C3)	15
1.1 El diplomado de complejidad y las inquietudes docentes por las que se construyó.....	19
1.2 Primeros encuentros de Educación, Docencia y Complejidad en mi proceso performativo	21
1.3 Laboratorio de formación docente: Diplomado de Docencia, Complejidad y Prácticas Transdisciplinarias	23
CAPÍTULO 2	30
2. La dimensión pedagógica: el campo en común de lo transcomplejo y las pedagogías críticas-liberadoras (crítica al discurso moderno fundacional eurocéntrico en educación)	30
2.1 Contribuciones para la construcción de una Pedagogía y Didáctica de la Complejidad como horizonte desde experiencias situadas en educación.....	35
2.2 Planteamientos para una pedagogía y didáctica de la complejidad	36
2.3 La problematización y el no-reduccionismo como ejes transversales.....	37
2.4 Un campo común entre pedagogías críticas, decoloniales y complejas	40
2.5 Los presupuestos epistemológicos de la teoría educativa: la disruptiva perspectiva crítica de W. Carr.....	42
2.5.1 Innovación crítica para la construcción de alternativas pedagógicas	42
2.5.2 Algunas ideas de Educación sin teoría de W. Carr	43
2.6 Vínculo con los planteamientos de las Pedagogías decoloniales: un campo en común con lo transcomplejo en educación.....	51
2.7 Dimensiones pedagógicas y su crítica al discurso fundacionalista moderno eurocéntrico en educación.....	57
CAPÍTULO 3	60
3. Sustento teórico-epistemológico desde las aportaciones de Morin, Maldonado y Nicolescu como base del primer y segundo capítulo: La complejidad, la transdisciplinariedad y sus aportaciones para la formación del docente-investigador del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	60
3.1 Epistemología de la complejidad de Edgar Morin como punto de partida	62
3.1.2 La termodinámica encarnada en el principio de entropía para la complejidad organizada y su relación con el quehacer educativo.....	66
3.1.3 El paradigma de la simplificación en la epistemología compleja y su relación con el quehacer educativo.....	68
3.1.4 Principios de orden-desorden-interacciones-organización y retroacción-fractalidad y sus analogías con lo educativo.....	72
3.2 La transdisciplinariedad desde las aportaciones de Basarab Nicolescu y su relación con el quehacer educativo docente	75
3.2.2 Niveles de realidad y el tercer incluido en relación con el quehacer educativo	79
3.2.3 Hacia una definición no acabada de la transdisciplinariedad	82
CAPÍTULO 4	88

4. Complejizar la educación desde una perspectiva crítica en el marco de la formación continua del docente: un contraste con las narrativas docentes del CCH Vallejo	88
4.1 Educación en complejidad desde las aportaciones de Carlos Eduardo Maldonado	88
4.1.2 La educación como un proceso social que tiende al desequilibrio y por ende al currículum no lineal	91
4.1.3 El buen vivir como horizonte de complejizar el acto educativo.....	94
4.1.4 ¿Para qué complejizar la educación?	96
4.1.5 Categorización de la complejización de la educación y de la práctica docente	99
 CAPÍTULO 5	 102
5. Complejización del quehacer educativo: narrativas docentes desde la perspectiva compleja y transdisciplinar en el CCH Plantel Vallejo	102
5.1 Primeras narrativas posteriores al diplomado de Docencia, complejidad y prácticas transdisciplinarias, para el mejoramiento del bachillerato universitario	104
5.2 Narrador # 1.....	105
5.2.1 Narrador # 2	115
5.3 Narradora # 3.....	125
 CAPÍTULO 6	 138
6. Historia, fundamentos y retos de la formación continua del docente en el Colegio de Ciencia y Humanidades: La perspectiva institucional de la docencia y su formación.....	138
6.1 Perspectiva institucional de la docencia y su formación	139
6.1.2 El concepto de docencia.....	142
6.1.3 La función docente.....	143
6.1.4 La formación docente una perspectiva desde el seno institucional	146
6.1.5 Los programas de formación en el CCH a lo largo de su historia	150
6.1.6 Programa Integral de Formación Docente del CCH.....	156
 CAPÍTULO 7	 166
7. Segunda parte de la narrativa encarnada docente: un contraste entre ofertas de formación, el seminario permanente en el Grupo de trabajo institucional del Plantel Sur y la etnobiografía como fuerza transversal de la investigación	166
7.1 Oferta de formación docente desde dos narrativas: perspectiva del Plantel Vallejo y Oriente	167
7.2 La oferta de formación docente desde dos perspectivas en los planteles de Oriente y Vallejo	169
7.2.1 Narradora # 1	169
7.2.2 Narrador # 2	173
7.3 Narrativas de las docentes participantes en el Grupo de trabajo institucional para la elaboración de un reporte de investigación sobre la formación docente en el CCH Plantel Sur	176
7.3.1 Narradora # 1	180
7.3.2 Narradora # 2	192
7.4 La etnobiografía como la narrativa encarnada de la experiencia docente en el CCH	205
7.4.1 Etnobiografía # 1	205
7.4.2 Etnobiografía # 2	209
7.4.3 Etnobiografía # 3	212
7.4.4 Etnobiografía # 4	217
 A MODO DE CONCLUSIONES ABIERTAS	 221

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	230
ANEXOS.....	235
7.2.1 Narradora # 1	235
7.2.2 Narrador # 2	240
7.3.1 Narradora # 1	242
7.3.2 Narradora # 2	263

Introducción

A lo largo de la presente investigación fui aprendiendo que la construcción del objeto de estudio es una tarea en constante tensión. Una tensión que funge como un motor que permite el avance, el descubrimiento y la constante reestructuración de lo que se pensaba como definitivo y acabado. Podría decir en tal sentido que el objeto de estudio es como la idea de fractalidad en la complejidad, o sea la relación mutua de las partes con el todo y el todo con la parte puesto que, desde su particularidad, el objeto en sí da cuenta de lo que se quiere investigar de una totalidad más vasta, pero que a su vez se desprende de una realidad inconmensurable.

En términos más concretos, el objeto de estudio se reconoce como un híbrido que involucra en sus planteamientos: las huellas subjetivas del investigador – como pueden ser inquietudes personales, posicionamientos ante el objeto y compromisos para la intervención-acción –; particularidades histórico-contextuales del referente empírico, como por ejemplo las reformas neoliberales, y su impacto en lo educativo en general y en la formación docente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en lo particular. Es decir, consiste en el fenómeno educativo como parte del entramado social, según Fuentes Amaya, cuando habla de “La demanda institucional y el oficio de investigar” (2012); y el distintivo de los referentes teóricos, cuyo enfoque acentúa ciertas áreas y desvanece otras (Buenfil, 2012).

En este sentido, el referente teórico, el referente empírico y las preguntas de investigación (como cuestionamientos hipotéticos) son elementos cardinales que le dan cuerpo al objeto de estudio. Al respecto, Rosa Nidia Buenfil nos dice que existe una complementariedad entre dichos elementos constitutivos, sin embargo, no se debe perder de vista que también hay una tensión constante entre ellos, pues el camino de la investigación es cambiante, dinámico y diverso, incentiva así a inquietudes continuas que a su vez le dan dinamismo a la investigación, sin embargo, esto no quiere decir que todo sea incierto, es por ello que considero que la delimitación del objeto de estudio es cosa seria y formal, a pesar de las fluctuaciones que se vayan dando en el proceso. El objeto de estudio es fluido, pero sin difuminarse como gas.

Cabe mencionar que un determinante para que llegara a la consolidación del objeto, sin duda, fueron las inquietudes, el compromiso y mi posicionamiento ante la práctica docente como los primeros alicientes que me llevaron a la decisión de, minuciosamente y con la seriedad requerida, investigar sobre la formación docente a la luz de los estudios de la complejidad y las prácticas transdisciplinarias. La práctica docente fue forjando en mí el compromiso por comprender a fondo la docencia en su totalidad, pues considero que existen muchas necesidades tanto laborales (materiales), como académicas (intelectuales) y emocionales (psico-espirituales) que constriñen la práctica docente como parte fundamental de una totalidad educativa.

Dichas subjetividades propiciaron que fuera comprendiendo lo importante que era la formación continua de las y los docentes, no sin antes preguntarme bajo qué enfoques teórico-epistemológicos se seguía fundamentando la formación continua, cuáles son sus limitaciones y por qué la necesidad, cada vez más evidente, de encontrar otros enfoques, perspectivas y/o paradigmas en los que se fundamente, de manera crítica, la formación docente.

Es importante considerar que, analizar el proceso de formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) implica inscribirlo en una particularidad histórica, es decir, delimitar y situar el referente empírico en un tiempo y espacio determinado. En este sentido, decidí analizar los procesos de formación continua de las y los docentes a la luz de la oferta de formación que ha sido paralela al nacimiento y proceso del CCH, pero haciendo especial énfasis en los últimos años, con la precarización de dicho quehacer educativo, como producto de las políticas neoliberales-extractivistas y su impacto en el sistema educativo, específicamente de la década de los noventa a la fecha.

Retomé y analicé el discurso emergente de la complejidad y la transdisciplina y su impacto en el campo educativo como una posibilidad de encontrar y/o construir caminos de solución colectiva. Los presupuestos teóricos de las pedagogías críticas y liberadoras latinoamericanas fungieron como un campo de encuentro y convergencia con los discursos de la complejidad y la transdisciplinariedad. Desde luego que el eje articulador de todo esto fueron las experiencias

educativas concretas. Esto es, lo que articula es la formación docente en tanto que hacer educativo concreto.

Por consiguiente, las marcas del armado teórico o los referentes teórico-epistemológicos son los que se adscriben a los estudios de la complejidad, la epistemología compleja, el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad y su ascendiente influencia en las ciencias sociales en general, pero en el que hacer educativo en lo particular y en la práctica docente en lo concreto. De tal forma que, se puso en diálogo con las ideas de la tradición de las pedagogías críticas latinoamericanas. Fue preciso adentrarse en investigaciones educativas que tienen un acercamiento a los estudios de la complejidad desde una perspectiva crítica y no sólo metafórica o demagógica, sino estudios que abordan orientaciones reales en la búsqueda inagotable de otras formas alternativas de hacer educación desde la práctica docente.

Los estudios sobre la complejidad, epistemología compleja y la transdisciplina se están dimensionando como marcos teórico-epistemológicos alternativos¹ e innovadores en el devenir del que hacer educativo, de la práctica docente y en la formación continua del docente en un constante diálogo con las perspectivas pedagógicas críticas latinoamericanas; esto son las posiciones ontológico-epistemológicas, el cuerpo conceptual y las lógicas de intelección (Buenfil, 2012) para la definición del objeto de estudio el cual describo a continuación de una manera concreta. Versa de la siguiente manera:

El objeto de estudio consiste en la formación continua de las y los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), planteles Sur y Vallejo de la UNAM, a partir de sus narrativas encarnadas y de su que hacer educativo concreto. Concierno a un análisis pedagógico que se realiza desde la perspectiva de la complejidad y las prácticas transdisciplinarias, de la formación continua de las y los docentes en el periodo 2019 –2022

1 Me refiero a lo que Adriana Puiggrós argumenta como el carácter de lo alternativo e innovador en educación, lo cual se trabajará en algún momento de esta tesis, es decir, dar cuenta de que hablar de alternativa es hablar desde un carácter crítico y no ingenuo

Y los ejes temáticos en los que se analizó dicho objeto son:

- Complejidad, transdisciplinariedad y formación docente desde una perspectiva pedagógica., Aquí inicio desde mi narrativa encarnada, tomando como punto de partida la colaboración como observador participante en un diplomado sobre complejidad y transdisciplina para docentes del bachillerato de la UNAM impartido en 2019. La descripción de dicha experiencia fue un detonador que me llevó a la narración de mi experiencia como actor educativo a través de los años.
- Lo anterior permitió una vinculación de mi experiencia educativa como estudiante, docente, pedagogo y las teorías que he venido trabajando a lo largo de mi trayectoria académica, con las pedagogías críticas, liberadoras, decoloniales y complejas. Puedo decir entonces que, en estos primeros apartados voy cimentando el pilar fundamental de la tesis, el lugar en común entre lo pedagógico crítico (en un amplio sentido) y la perspectiva de la complejidad-transdisciplinar (o lo transcomplejo) pero siempre desde una perspectiva pedagógico-educativa.
- Las bases teórico-epistemológicas de la complejidad y la transdisciplinariedad. En esta parte se trabaja el sustento teórico de lo transcomplejo, desde las aportaciones de algunos pensadores de la complejidad y la transdisciplinariedad como Edgar Morin, Eduardo Maldonado, Basarab Nicolescu, Germinal Cocho, Octavio Valadez-Blanco entre otros. Se desarrollan una serie de categorías de la complejidad y se hace el ejercicio relacional de lo que se podría aportar para la formación continua del docente-investigador del Colegio de Ciencias y Humanidades CCH.
- Lo anterior dio paso a plantear una complejización del quehacer educativo de las y los docentes del CCH. Aquí comienzo a relacionar la narrativa docente y lo recopilado en la observación participante de los espacios de formación docente en los que estuve colaborando. Comienzo a tejer un hilo argumentativo entre lo pedagógico-crítico, lo transcomplejo en el quehacer educativo de las y los docentes del CCH y las narrativas encarnadas en las trayectorias de formación docente.

- Para ir finalizando, doy pie a la continuación del análisis descriptivo de lo recopilado en la observación participante en los espacios de formación docente, así como con las narrativas encarnadas de los actores educativos de los planteles Vallejo y Sur del CCH respectivamente. Además, explico la perspectiva institucional que el CCH tiene, en tanto institución de la UNAM, sobre la docencia y su formación, cómo ha sido el panorama de formación docente del CCH a lo largo de su historia y bajo que programa se fundamenta hasta el día de hoy. Por supuesto que, el énfasis lo pongo en lo expresado en las experiencias narradas por las y los docentes del Colegio.

De acuerdo con esto último, sobre el hincapié que hago en las narrativas encarnadas en el profesorado, a continuación, me doy a la tarea de argumentar desde dónde y a qué me estoy refiriendo con la encarnación de narrativas en el profesorado.

Sobre la encarnación de las narrativas docentes

¿A qué me refiero cuando hablo de narrativas encarnadas en el quehacer docente? ¿desde dónde estoy hablando?. Considero importante mencionar que hablar desde narrativas encarnadas en las y los docentes consiste en ir definiendo por dónde va la metodología de investigación. Si bien, en un primer momento me enfoqué en hacer observación participante en el diplomado de *Docencia, complejidad y prácticas transdisciplinarias, para el mejoramiento del bachillerato universitario*, impartido en el Centro de Ciencias de la Complejidad (C3) en el año 2019, el cual describo a detalle en el primer capítulo, conforme fue avanzando el proceso de la investigación y, sin duda, con el encierro forzado, en los primeros meses de la pandemia de Covid-19, fui ajustando y complementado con otras formas de investigación además de la documental.

Durante el 2020 y 2021, continué haciendo observación participante² en el *Diplomado en Comunicación Social y Humana* en el CCH Plantel Vallejo como ponente, y en el *Grupo de trabajo institucional para la elaboración de un reporte de investigación sobre la formación docente* en el CCH Plantel Sur; en este último también como asesor pedagógico y como

2 Vía remota desde la virtualidad, una forma interesante de hacer trabajo etnográfico en tiempos de pandemia

colaborador para la sistematización de la información recabada en las entrevistas aplicadas a las y los docentes del plantel.

La perspectiva de investigación se fue amoldando en una suerte de articulación entre la observación participante y las narrativas encarnadas de las y los profesores, por tal motivo, y como una manera de redondear el trabajo de investigación y hacerle un poco de justicia a la labor de las y los profesores que me ayudaron durante esta investigación, recuperé sus experiencias bajo la herramienta concreta del relato autoetnográfico, la cual se desprende de la investigación encarnada que propone la epistemología feminista.

Hablar desde la investigación encarnada permite problematizar desde la corporalidad y desde la subjetividad, porque es un ejercicio performativo que pone en perspectiva el concepto de identidad dentro de cualquier contexto, teniendo así un efecto transformador en la investigación misma (Pons, 2018). En este sentido, desde el inicio de la investigación consideré importante narrar mi experiencia educativa, como estudiante y como docente, incluso va implícita en la narrativa mi conformación desde otras dimensiones como clase, raza y género.

Para hablar desde la investigación encarnada retomo las aportaciones de Alba, Pons, Rabasa y Sobhan Guerrero, Mac Manus³ principalmente. Articular esta investigación sobre formación docente con la encarnación de narrativas nace desde el cuestionamiento de saber cómo se entiende la práctica docente desde la corporalidad, desde la carne, pues el grueso de la docencia es precarizada y reducida a transmitir conocimientos, por tanto, se busca problematizar desde la propia corporalidad y subjetividad (Pons, 2018).

Encarnar (el acto educativo para efectos de esta tesis) desde la epistemología feminista, implica una crítica a aquellas representaciones descorporeizantes, apostando a los saberes que ponen el énfasis en las trayectorias del sujeto que conoce y la manera en la que construyó el conocimiento (Pons y Guerrero Mc Manus, 2018). En este sentido, el docente-investigador

3 Tuve la oportunidad de conocer a Siobhan en la Coordinación de Naturaleza Ciencia y Sociedad (CNCyS) en la Facultad de Ciencias de la UNAM en 2016, espacio donde también estuve colaborando en un breve tiempo con el Dr. Germinal Cocho Donis y demás participantes de la coordinación cuyo trabajo y objetivos giraban en torno a una ciencia crítica y emancipadora desde la docencia y la investigación

en su quehacer concreto, entreteje prácticas y experiencias con otras personas y con el mundo mismo desde su praxis educativa, de tal manera que encarna conocimientos y no sólo los reproduce racionalmente. Es importante, para esta investigación, no perder de vista su trayectoria como sujeto que encarna y construye los conocimientos como una constante en la complejización de lo educativo.

Por tanto, tomé la decisión de articular con esta perspectiva de investigación porque, como bien lo expone Guerrero Mac Manus y Pons en su libro *Afecto, cuerpo e identidad: Reflexiones encarnadas en la investigación feminista*,; hemos denostado los afectos, ignorado aquello que nos mueve, siendo componentes imprescindibles de la subjetividad humana, de la racionalidad (en un sentido amplio) y de su vida política también. Desde la episteme científica hegemónica se idealizó a un sujeto varón abstracto, transhistórico, racional y universalizado. Sin embargo, la realidad chocó con dicha idealización para enfrentarse a un sujeto diverso (en tanto raza clase, género, especie, etc.) influenciado por el devenir histórico y con afectos encarnados, a flor de piel (2018).

Se parte del hecho de que existe una crisis disciplinar (como también lo argumento en el desarrollo de la investigación) que ha provocado que surjan otras formas de investigación etnográfica, como trabajos de investigación que se esfuerzan por construir objetividades encarnadas (Pons y Guerrero Mc Manus, 2018). Y así como lo problematizan y desarrollan W. Carr (2020), Santiago Castro Gómez (2007), De Sousa Santos (2020)⁴, entre muchos otros pensadores críticos de la modernidad eurocéntrica, pero que ahora sólo menciono a algunos de los que he trabajado y referenciado para esta tesis; hay una crisis del pensamiento disciplinar y de la estructura académica clásica incluyendo, desde luego, sus maneras de hacer investigación.

4 Quisiera dejar muy en claro que los lamentables actos de Boaventura de Sousa Santos son hechos reprobables. Las agresiones sexuales y el extractivismo intelectual del que se le acusa son acciones que también repruebo y me solidarizo con las víctimas. Sin embargo las aportaciones que recupero de su larga trayectoria como investigador las he venido trabajando desde que estaba en la licenciatura. Es complicado desechar todas sus aportaciones en esta tesis pues han sido parte importante del pensamiento decolonial que fundamenta este trabajo y el cual he venido trabajando desde hace años.

Por lo cual, desde esta metodología crítica feminista de investigación encarnada, se afirma que el mundo está tejido de afectos, de cuerpos e identidades muchas, y se encarnan en reflexiones que obligan a repensar lo político, la corporalidad y la materialidad. Desde esta perspectiva investigativa se analiza la posibilidad de encarnar los saberes y pensamientos que producimos (Pons y Guerrero Mc Manus, 2018). De tal manera que existe una relación íntima con el quehacer docente, pues en esta investigación se reflexiona de cerca cómo es el proceso de formación continua del profesorado del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y las implicaciones que esto conlleva. Nos acercamos a las narrativas que ellas y ellos mismos encarnan sobre su labor, desidealizando la perspectiva que pone al profesorado como una persona meramente racional dentro de un sistema educativo abstracto, objetivamente académico y descorporeizado, lo cual desdeña toda emoción constitutiva de las y los actores educativos.

De tal manera que, me fue quedando claro que la identidad y la subjetivación de las y los docentes es a través de sus relatos, de su narrativa encarnada, desde la corporalidad que los constituye y que, en términos bien concretos, el cuerpo se ve afectado en la práctica misma del quehacer educativo, pues el estrés, las preocupaciones por la precarización de su labor están a la orden del día y eso, por supuesto, que merma su ritmo de vida en un amplio sentido, ya lo iremos viendo en el desarrollo de la investigación. Por lo tanto, urge desidealizar al docente como individualidad coherente que se enmarca en el sujeto neoliberal (Pons y Guerrero Mc Manus, 2018) y más bien poner a la corporalidad y al afecto como una posibilidad clara que influye en su existencia.

Así mismo, desde la epistemología feminista se propone redefinir la categoría de objetividad, reconocer la importancia emancipadora de los saberes científicos, esto permitiría, en el caso del quehacer docente, situar mucho más su práctica, construir mediaciones pedagógicas concretas y, sin caer en relativismos infructíferos, “buscar construir perspectivismos que sitúen a quien conoce, revelando desde dónde se observa y desde dónde se habita e interviene dicho mundo” (Pons y Guerrero Mc Manus, 2018, p. 9) Bajo esta perspectiva, el quehacer docente demostraría que el conocimiento es posible no como representación universal sino como parte de una praxis para cohabitar un mundo diverso y complejo.

Capítulo 1

1. Complejidad, transdisciplinariedad y formación docente desde una perspectiva pedagógica: el diplomado de complejidad en el Centro de Ciencias de la Complejidad (C3)

Y es que hablar del enfoque de la complejidad en los procesos educativos, como en el caso particular de la formación continua de las y los docentes⁵, no es encontrar el hilo negro como algunos pensarían. Pues es cierto que, el campo de lo pedagógico-educativo es complejo en sí por sus dinámicas, azares, fluctuaciones, devenires y el caos que ello implica, sin embargo, lo que se está tratando de plantear en este trabajo de investigación es entender la formación docente (como un elemento primordial de los quehaceres educativos) desde la narrativa encarnada de las y los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); a partir de la perspectiva de la complejidad y la transdisciplina, es decir, lo transcomplejo de la formación docente en el CCH analizado desde su dimensionalidad pedagógica.

En ocasiones se ha dicho que el enfoque de la complejidad, y lo transdisciplinar como la metodología que se le desprende, son paradigmáticos y por ende un enfoque totalmente nuevo; lo cierto es que la Complejidad y la transdisciplina son planteamientos que se hicieron desde hace décadas y que tomaron fuerza partir de la cibernética del segundo orden en los años setenta (Asensio, 2001; Guilli, 2008; Maldonado, 2014)

Ya el enfoque de los sistemas complejos, según Carlos Eduardo Maldonado (2014), representan un tipo de revolución científico-tecnológica y también cultural bajo la idea de los paradigmas de Kuhn, tratándose así las ciencias de la complejidad de un grupo de ciencias críticas a la luz del determinismo, la linealidad y el reduccionismo propios de la Ciencia clásica (Maldonado, 2014). De tal manera que las Ciencias de la complejidad vienen a ser posicionamientos críticos respecto a los presupuestos epistemológicos de la ciencia hegemónica-tradicional.

⁵ Cuando hablo de formación continua en las y los docentes me refiero a lo que Gilles Ferry menciona como que el problema de los enseñantes nace con su formación inicial, por tal motivo, posteriormente se necesita de una formación continua para mejorar su practica

Bajo esta misma línea, y sin el afán de dar definiciones estáticas de diccionario, rescato tres acepciones pertinentes para ir comprendiendo a qué me refiero con Complejidad y que, dicho sea de paso, resultan una cimentación importante para el trabajo de investigación; las cuales versan más o menos de la siguiente manera:

- Germinal Cocho: La complejidad se entiende a partir de las propiedades que emergen de las interacciones entre varios elementos semejantes y con la generación espontánea de orden, que se manifiesta en varias escalas tiempo-espacio diferentes a aquella en la que ocurren las interacciones (Cocho, 2017)

- Sergio Guilli: La ciencia de la complejidad busca dar explicación de cómo es que existen sistemas organizados, es decir, cómo surge orden en un universo que tiende constantemente al desorden (Guilli, 2008)

- Octavio Valadez-Blanco: Se entiende la complejidad como aquella que nace histórica y filosóficamente como una crítica al discurso simplificado y violento de la modernidad eurocéntrica (Valadez, 2016)

Al respecto, lo que se podría decir con mayor franqueza respecto al “paradigma” de la complejidad es que, efectivamente, el enfoque de la complejidad en su dimensión como pensamiento complejo, recientemente ha tenido un mayor impacto en las ciencias sociales: “de manera rápida y consistente se han emparentado con las ciencias sociales y humanas reconociéndolas, expresamente, como las de mayor complejidad conocida.” (Maldonado, 2014). Incluso, me atrevería a decir que, la complejidad en las ciencias sociales ha tenido un mayor impacto en los últimos 20 años del siglo XXI.

Para el desarrollo teórico-conceptual de esta investigación, parto de los planteamientos de las Ciencias de la complejidad según los trabajos del complejólogo Carlos Eduardo Maldonado y Germinal Cocho Gil; de la epistemología de la complejidad de Edgar Morin y del manifiesto de transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu; haciendo una relación con lo pedagógico-

educativo. Retomo principalmente los enfoques de las Pedagogías críticas, liberadoras y decoloniales⁶ en lo general, para dimensionar la formación docente del Colegio de Ciencias de Humanidades (CCH) como caso particular. También integro los recientes trabajos de investigación sobre una Pedagogía y didáctica de la complejidad desde una perspectiva biocultural de Octavio Valadez Blanco (2022). A partir de ello, hago una construcción “categórico-conceptual” según las aportaciones metodológicas de Rosa Nidia Buenfil Burgos.

En este sentido, es menester aclarar enfáticamente que, el trabajo de investigación que aquí se desarrolla no tiene como pretensión fundamental, y como bien lo problematiza Daniel Saur en su trabajo de “Categorías intermedias y producción de conocimiento”,; forzar una teoría consolidada (pedagogías críticas y ciencias de la complejidad) sobre una práctica situada y concreta (formación docente en el CCH).

No pretendo pues, seguir la línea de contribuir a la tensión entre referente teórico y referente empírico (Saur, 2019), es decir, forzar los presupuestos de las pedagogías críticas y de las ciencias de la complejidad en la formación del docente del CCH, ya que no estoy tratando de comprobar la certeza de un paradigma “científico” aplicado a los presupuestos bajo los que se forma cierto perfil docente, muy particular, de la educación media superior.

Lo que está en juego y se pondrá a discusión durante el proceso de la investigación es lo que la Complejidad como perspectiva teórica, y la transdisciplina como su metodología (Madonado, 2014), pudiesen aportar al referente empírico (el cual se interpreta como la oferta de formación docente del CCH), aunado a las pedagogías críticas y liberadoras con las que he venido trabajando. Al respecto se parte, desde luego, de problematizar constantemente a la docencia como una práctica no separada de los procesos social-globales a la luz de una crisis civilizatoria actual, la cual, dicho sea de paso, se pone aún más en evidencia y/o en perspectiva con la pandemia de Covid-19, pues salen a flote contrariedades y fuertes contradicciones

⁶ Hablo en plural, porque considero que hoy en día existen bastos enfoques pedagógicos que buscan contribuir para la liberación-emancipación de la humanidad en un amplio sentido desde prácticas educativas concretas

estructurales⁷ que repercuten, desde luego, en los quehaceres educativos como lo es la formación docente.

Por consiguiente, el complejólogo Raúl Motta⁸, problematiza el bajo nivel epistemológico-metodológico de la formación docente que pareciera descontextualizado de los cambios globales y locales, que al final, terminan impactando en los cambios culturales y socioeconómicos, pero también en la misma oferta de formación docente, ya que pareciera que se propician una serie de capacitaciones ajenas, erráticas y poco vinculadas con las transformaciones del orden global y su impacto en lo local (Motta, 2012). Por ello, es importante diseccionar los procesos situados de formación docente, para comprender a fondo cómo se han implementado y desarrollado por parte de las autoridades, pero también desde las experiencias narradas por las y los actores principales, es decir, escuchando a las y los docentes desde su práctica.

La pregunta entonces sería ¿por qué nace la inquietud de analizar la formación docente, desde la perspectiva de la Complejidad y las prácticas transdisciplinarias en consonancia con las pedagogías críticas y liberadoras, en el contexto de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México?. En un primer momento, sin aún entrar en mucho detalle, puedo decir que, la definición del referente empírico – la formación docente en el CCH – se fue tejiendo, allá por el año 2016 en la Facultad de Ciencias de la UNAM, gracias a las inquietudes de un grupo de profesores e investigadores, fuertemente comprometidos con el análisis de las crisis sociales, e inclinados a los estudios de la complejidad y la transdisciplinariedad, y en los cuales hallaban cierta luz tanto para su labor de investigación como en su práctica docente.

A continuación, como punto de partida y eje articulador del trabajo de investigación, narro cómo se fue construyendo el diplomado de Docencia complejidad y prácticas transdisciplinarias, sus

7 Por ejemplo, el lucro de las grandes farmacéuticas respecto a la salud, la violencia de género en el encierro forzado, el rezago educativo catapultado con la falta de las tecnologías adecuadas en las clases virtuales, la precariedad de los cuerpos debido a una falta de salud integral en un amplio sentido

8 Miembro de la cátedra “Pensamiento complejo de Edgar Morin” de la UNESCO, fallecido en septiembre de 2020 por Coronavirus

objetivos y alcances. Es imprescindible mencionar que, dicha experiencia de formación docente fue el detonante que me llevó a la construcción del proyecto de investigación en la maestría y tanto el referente teórico como el empírico se han venido delineando a partir del trabajo antes, durante y después del diplomado. Además, al terminar el siguiente apartado, comienza el análisis pedagógico en el que inicio con la vinculación entre la complejidad-transdisciplinariedad y lo propiamente pedagógico-educativo desde una perspectiva crítica.

1.1 El diplomado de complejidad y las inquietudes docentes por las que se construyó

Hablar de educación y sus quehaceres ya es hartamente complejo, eso es una verdad que pareciera irrefutable pues está ahí frente a nuestros ojos, es un hecho que podemos observar y del que en cierto modo hemos sido partícipes. Todo sujeto involucrado en los procesos educativos sabe que la tarea no es nada simple, y sobre todo cuando hablamos de un perfil específico (de educador) que se encuentra inmerso en un espacio donde entran en juego una gran variedad de circunstancias azarosas, incertidumbres y emergencias⁹ que están más allá de las fronteras de una rigurosa planeación curricular. Me estoy refiriendo a la práctica docente dentro del aula¹⁰, en un contexto determinado, bajo circunstancias específicas y corporeizadas.

La docencia ha sido uno de los quehaceres educativos que comencé a practicar desde hace aproximadamente 10 años, incluso antes de terminar la licenciatura en Pedagogía en la UNAM. Involucrarme en la docencia desde muy joven, en el nivel medio superior en un proyecto de CCH incorporado¹¹ a la UNAM me permitió, primero que nada, poner en práctica el bagaje teórico aprendido en la licenciatura. Pues es una realidad latente que, poner en práctica la teoría tiene sus complicaciones metodológicas, y nada mejor que la docencia para un

9 Conceptos que dan cuenta de una lógica de entender la realidad y que se han trabajado muy particularmente en las Ciencias de la complejidad

10 Bajo una visión clásica de la ciencia pareciera que el salón de clases se constituye como un laboratorio de experimentación científica con circunstancias favorables específicas, aséptico del entorno social e ideal para transmitir conocimientos, homogéneo y sin disenso alguno. Por ello es importante problematizar al respecto

11 CCH Marillac es como se llama el plantel, tiene una perspectiva católica que, en el supuesto, busca articular con los principios educativos constructivistas del bachillerato de la UNAM, sin embargo, durante los siete años en los que estuve laborando noté contradicciones que me hicieron renunciar al proyecto

pedagogo como para poner a dialogar lo aprendido con una realidad inconmensurable (por no llamarla compleja de una vez) como lo es el aula de clases y la institución escolar.

Fui comprendiendo en el camino que la docencia es una labor donde existe un gran potencial transformativo. Y sin el afán de caer en un romanticismo ciego, considero que la docencia abre un umbral de posibilidades, umbral en el que la enseñanza se vuelve un arte y una labor que compromete, ya que es una práctica política muy al estilo Freire¹². Empero, en la docencia como labor, también existe una tensión constante entre políticas educativas (de acuerdo con un proyecto de nación), currículum y proyecto institucional, por sólo mencionar algunas variables que van configurando a la docencia como práctica. Si bien no considero que todas las variables determinan en su totalidad, sí influyen notablemente en el quehacer educativo docente.

Desde los primeros años de ejercicio, pude dar cuenta del abandono al que someten la labor docente. Al respecto y muchos años después, en la intervención etnográfica que tuve con profesores del CCH Plantel Vallejo, en el año de 2019, apenas unos meses antes de que la pandemia de Covid-19 se globalizara, pero también con las y los profesores del CCH Plantel Sur a mediados del 2021,; algunas de las y los profesores que me narraron su experiencia encarnada coincidían en que: no existe un verdadero proyecto de vida para el grueso del profesorado dentro de la institución, es decir, la docencia, para una amplia mayoría que no tiene plaza segura, no es vista como una labor de tiempo completo en la que se puedan tener expectativas de una remuneración justa que permita sostener una vida digna. Esto sólo vino a confirmar lo que ya había experimentado y encarnado, la precarización de la docencia, o como algunos lo han comenzado a describir a raíz de la pandemia, la hiperprecarización de la docencia.

Paralelamente a los primeros años como docente, y después de pasar, pero también continuar en varios momentos, por la Educación Popular y las Pedagogías críticas, propias de un sentir latinoamericano, me fui involucrando en los estudios sobre Complejidad, gracias al Doctor

12 La idea de la educación como un acto político es algo que transversaliza la obra de Paulo Freire, podemos encontrar esta idea desde su Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la Autonomía, Cartas a quien pretende enseñar etc.

Octavio Valadez Blanco, al cual justamente conocí en un proyecto de Educación Popular al norte de la Ciudad de México. De Octavio recibí la invitación para colaborar en la Coordinación de Naturaleza Ciencia y Sociedad (CNCyS) en la Facultad de Ciencias de la UNAM, a la cual llegué en el año 2016 y en la que tuve la fortuna de conocer al investigador emérito Germinal Cocho Donis, a quien en su momento se le denominó como el primer complejólogo en México y del cual recuerdo una de sus recomendaciones: “Si vas a trabajar la Complejidad en educación procura hacerlo de manera seria, no sólo pongas el adjetivo de complejidad a todo, trabaja sus categorías y conceptos¹³”

1.2 Primeros encuentros de Educación, Docencia y Complejidad en mi proceso formativo

Así fue como comencé a involucrarme en los estudios de la Complejidad dentro de la CNCyS, y en la que estuve coordinando el proyecto de “Célula de estudios interdisciplinarios y de complejidad” durante un semestre. Podría decir que, a partir de ese momento comencé a poner especial atención en la actividad docente de los integrantes de la coordinación, dado que me resultaba curioso el interés que tenían por difundir y enseñar ciencia desde un compromiso de transformación social muy al estilo Richard Levins en su conocido escrito Una pierna adentro, una pierna afuera (2015), donde se pone sobre la mesa el sentido de la enseñanza de la ciencia en las grandes instituciones académicas y educativas, iniciando en las aulas y llegando hasta su difusión, mediado por una gran responsabilidad social y transformativa de lo que la ciencia podría aportar para la emancipación.

Sin duda, el perfil de los integrantes de la coordinación era el de un compromiso latente ante las injusticias sociales en particular y frente a la crisis civilizatoria en general. Tal empresa permitía que se dieran a la tarea de mejorar su práctica investigativa pero también su labor docente., Eeso llamó fuertemente mi atención, pues en ese momento ya tenía algunos años de camino transitado en la docencia, cuatro para ser más específico, y sentía que ya le había “agarrado” una profunda vocación. Esto resultó ser un parteaguas, en el que lograba vislumbrar

13 Por tal motivo es que un poco más adelante comienzo con un trabajo de análisis de categorías y conceptualizaciones propias de la Epistemología de la complejidad de Edgar Morin, Transdisciplinariedad de Basarab Niculescu, del compilado de ensayos del libro Ciencia Humanismo y Sociedad de Germinal Cocho y Complejización de la educación de Eduardo Maldonado

un campo de oportunidad para innovar en mi praxis como educador; al intercambiar expectativas comenzaba a comprender que en los discursos de la complejidad y la transdisciplinariedad existía un gran potencial de alternativa e innovación pedagógica al estilo Adriana Puiggrós en sus planteamientos de alternativas pedagógicas en América Latina, de lo cual quisiera hablar más adelante.

Si bien los integrantes de la coordinación no tenían todavía un planteamiento sólido respecto a una Pedagogía de la Complejidad como algo acabado, por lo menos lo vislumbraban como una posibilidad en el corto y mediano plazo. En ese sentido, basándome en un artículo de Octavio Valadez Blanco, en el que planteaba una “Didáctica compleja para el quehacer educativo universitario”, elaboré una ponencia a la luz del “Primer Congreso Internacional de educación, complejidad e Innovación Pedagógica” celebrado en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo en el año 2017, congreso al que asistí como representante CNCyS. La ponencia tenía por nombre El pensamiento complejo en la planeación de la enseñanza: los retos de la didáctica en la educación universitaria¹⁴, y la idea central fue discutir la importancia del pensamiento complejo en la planeación y didáctica de la enseñanza en la universidad (Nava-Barrera, 2017), en otras palabras, consistía en una propuesta de enseñanza- aprendizaje no- reduccionista para la enseñanza universitaria.

Así pues, se estaba tejiendo poco a poco y a partir de experiencias concretas, una perspectiva de pedagogía compleja desde y para la práctica docente en la CNCyS. Quisiera dejar claro entonces que, la construcción del referente empírico en este trabajo de investigación, la formación docente en el CCH bajo una perspectiva transcompleja¹⁵ y de pedagogías críticas, no fue una improvisación, sino que deriva de la experiencia de la práctica docente en la CNCyS, que consideraba la complejidad y lo transdisciplinar como un enfoque importante que coadyuvaría a mejorar el quehacer educativo, aunado a mi perspectiva pedagógica y mi

14 La ponencia se puede encontrar en:

https://www.academia.edu/37197145/Conceptos_Epit%C3%B3micos_en_la_Ense%C3%B1anza_del_Dise%C3%B1o_Complejidad_y_Complicabilidad. LIBRO TRANSVERSALIDAD HOLOGRAMA E INTERRELACIONES EN LA GENERACIÓN DE SABERES DESDE LA COMPLEJIDAD. ISBN 978-607-9064-18-1 Edit. Universidad de la Ciénega del Edo. de Michoacán Mx. 2017. Pag. 106-117

15 Estoy ocupando la idea de transcomplejo como una síntesis y articulación de complejidad y transdisciplina, pero procurando no caer en un burdo reduccionismo de las dos categorías desde su individualidad

experiencia como docente en un CCH del sistema incorporado a la UNAM¹⁶, contribuyeron a ir delineando un proyecto de investigación en dicho sentido, cuyo referente teórico-epistemológico era, con claridad, lo transcomplejo y lo pedagógico crítico, y el referente empírico se iría construyendo a partir de experiencias en formación docente, concretándolo más tarde en uno de los subsistemas de la Educación Media Superior, el CCH como proyecto del bachillerato universitario; aunado a mi experiencia y a la influencia de algunos organizadores del diplomado que a continuación describiré.

1.3 Laboratorio de formación docente: Diplomado de Docencia, Complejidad y Prácticas Transdisciplinarias

El último paso que influyó notablemente en la decisión final para la construcción del proyecto de investigación para la maestría fue, sin duda, la construcción del diplomado: *Docencia, complejidad y prácticas transdisciplinarias, para el mejoramiento del bachillerato universitario*, impartido en el Centro de Ciencias de la Complejidad (C3) en el año 2019. Dicha experiencia de formación docente, representó un proyecto que fue el producto de un cúmulo de reflexiones respecto a la complejidad en educación, principalmente desde los integrantes de la CNCyS y posteriormente en espacios de formación en el Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA) de la UNAM., Instituto en el que, incluso, antes del diplomado en el C3, se impartió otro diplomado bajo la misma perspectiva de complejidad, titulado: “Complejidad y estrategias transdisciplinarias ante las crisis civilizatorias: economía, ecología, política, educación y salud.” Paralelamente, tuve la oportunidad de ser invitado a un curso de formación docente en el CCH plantel Sur en julio de 2018, por uno de los fundadores del Colegio de Ciencias y Humanidades, el profesor Luis Carreón Ramírez¹⁷; con la ponencia “Didáctica crítica y democracia cognoscitiva: elementos que contribuyen a la construcción de una labor docente en complejidad”.

16 El CCH Marillac es un proyecto educativo incorporado a la UNAM, en el que estuve trabajando 7 años como profesor en las materias: Aprender a aprender, aprender a ser, orientación vocacional y habilidades para la vida principalmente. Cabe resaltar que fue mi primer trabajo “oficial” remunerado en una institución educativa formal.

17 Al profesor Carreón lo conocí en el diplomado de Complejidad y estrategias transdisciplinarias ante las crisis civilizatorias en el año 2018. Conocí de cerca su inquietud por contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas del CCH y la formación de las y los docentes, de tal manera que veía en los estudios de complejidad y transdisciplina una posibilidad de innovación educativa en general y de la formación docente en particular

De tal manera que, lo que busco retratar con la descripción general de todas estas experiencias de formación es que, detrás del ya mencionado *Diplomado sobre docencia, complejidad y prácticas transdisciplinarias*, existía un cúmulo de experiencias puntuales, cuyas intenciones siempre fueron aterrizar y poner en práctica la perspectiva de la complejidad y la transdisciplina en escenarios concretos del quehacer educativo. De tal manera que, a principios del 2019, se comenzó con la organización de, lo que desde un principio se planteó como, un laboratorio de formación docente, el cual respondiera a la crisis que impactaba en el campo de lo pedagógico-educativo y universitario. Por consiguiente, el diplomado tenía la firme intención de contribuir al mejoramiento del bachillerato universitario, tanto a los CCH's como a las Preparatorias, bajo la perspectiva de la complejidad, la transdisciplina y el pensamiento crítico¹⁸ (Valadez y González, 2019).

Los planteamientos elementales y problematizadores para la consolidación del diplomado se construyeron a la luz de una perspectiva de formación docente que respondiera a la antes mencionada crisis que afecta al campo de lo pedagógico-educativo y universitario, los cuales se traducen a continuación como:

- i. Existe una tensión latente al reducir la complejidad del mundo social y natural en modelos lineales y mecanicistas, es decir, una crisis de los modelos reduccionistas en el campo educativo
- ii. Modelos didácticos que se pretenden universales y que poco aportan a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los países periféricos y/o del sur global
- iii. Aterrizar innovaciones científicas y tecnológicas, para una formación integral de los estudiantes de bachillerato, representa un gran reto para administrativos y académicos

18 La perspectiva que se tenía de la complejidad y la transdisciplina aplicada a las experiencias educativas siempre fueron pensadas desde una perspectiva crítica. Es decir, el grupo de docentes e investigadores con los que colaboré, asumían una postura crítica y de transformación profunda respecto a la crisis civilizatoria a la que nos enfrentamos actualmente. Es importante mencionar, que con el Dr. Octavio Valadez siempre mantuvimos una posición desde la pedagogía crítica y de la liberación frente a los procesos educativos

iv. Existen pocos modelos educativos que toman en cuenta la complejidad de las y los estudiantes sin obviar sus subjetividades y narrativas propias y activas

El objetivo rector de los mencionados planteamientos se vislumbraba como que las y los docentes pudiesen desarrollar sus procesos de enseñanza-aprendizaje partiendo desde sus propias disciplinas, pero a través de aprendizajes basados en problemáticas de la realidad (Valadez y González, 2019). Cuya dinámica se dividía en la siguiente estructura para que el objetivo se pudiese cumplir:

i. Todos los módulos abrirían con coloquios y debates transdisciplinarios en voces de expertos

ii. Se plantearon talleres de formación y diagnóstico encaminados a que los propios docentes desarrollasen la complejidad de sus propias trayectorias, para cuestionar los presupuestos teóricos y modelos preestablecidos

iii. Analizar críticamente los discursos que se pretenden establecidos después de haber considerado las problemáticas transversales, se aspiraba a que en cada módulo se hiciera un balance histórico de las principales propuestas a los enfoques reduccionistas

iv. Al final, los módulos cerrarían con talleres de construcción y síntesis donde se aportarían herramientas teórico-metodológicas para construir estrategias y ejercicios, recuperando así las experiencias y saberes de los participantes

Cabe resaltar que, esta estructura de dinámicas se contrastó al final del diplomado con las narrativas que las y los docentes proporcionaron a través las entrevistas que apliqué unos meses después. Fue interesante la comparación respecto las expectativas del diplomado y las impresiones de algunas y algunos de los docentes que participaron en él. Más adelante, abordaré a mayor profundidad las entrevistas aplicadas unas semanas después de terminar el diplomado, y cuyo abordaje de los conceptos arrojados se ponen en juego con el análisis sobre la labor docente en el CCH y sus procesos de formación continua.

Ahora bien, fueron cinco los módulos en los que se dividió el diplomado y en los que se buscó constantemente una articulación entre sus temáticas, aunque a veces resultaba difícil mantener un hilo articulador¹⁹ entre tanta diversidad de contenidos que pretendían hacer del diplomado un espacio de formación docente lo más integral y transdisciplinar posible. Los módulos fueron:

Módulo I. Crisis socioeducativa. El objetivo era que las y los docentes obtuvieran una visión general de las crisis científicas emergentes, frente a problemáticas educativas en expansión y a la luz de las problemáticas socioambientales y de salud, que al final daban cuenta de la trascendencia de lo disciplinar

Módulo II. Abordaje pedagógico didáctico, cuyo objetivo giró en torno a la adquisición de herramientas teórico-prácticas para aplicar estrategias transdisciplinarias y complejas centradas en el diseño de programas operativos en el marco institucional

Módulo III. Contenidos educativos de los programas de estudio. En este módulo se buscaba retomar las ideas relevantes de los contenidos y programas educativos del bachillerato universitario, o sea, contenidos interdisciplinarios, aprendizaje activo, aprender a aprender, pensamiento crítico entre otros, con la finalidad de actualizarlos en el marco de metodologías de las ciencias cognitivas, situadas y aplicadas a la Pedagogía desde la perspectiva de la complejidad y la transdisciplinariedad.

Módulo IV. La práctica docente, el objetivo de este módulo se centró en que el profesorado analizara herramientas epistemológicas, prácticas y transdisciplinarias las cuales se apropiaría para construir dispositivos educativos situados, tales como metodologías didácticas que le permitieran articular conocimientos, habilidades y actitudes de sus estudiantes de manera crítica

19 Aunque en los objetivos se había planteado que el eje paradigmático sería la salud y la responsabilidad ética en los adolescentes, al final el diplomado fue mucho más diverso de lo que se esperaba debido a las múltiples visiones de sus expertos y a los ejes que fueron abordando en función de las expectativas de cada docente y la disciplina desde donde abordaban su labor

Módulo V. Modelo de docencia transdisciplinar, las y los docentes, por medio de didácticas de trabajo colaborativo, desarrollarían una propuesta didáctica, diseño de metodologías y/o alguna herramienta educativa que le permitiera potenciar la participación de las y los estudiantes y del profesorado mismo en el marco de construir soluciones transdisciplinarias para problemas complejos, iniciando por las materias que enseñan.

Cada módulo fue de 25 horas cada uno, en una modalidad semipresencial y tuvo una duración de casi 2 meses, del 10 de junio al 2 de agosto de 2019, de lunes a viernes en el Centro de Ciencias de la Complejidad (C3) en Ciudad Universitaria.

Es menester comentar que, si bien el diplomado estaba dirigido para el bachillerato universitario en general, es decir, tanto para sus Preparatorias como para sus Colegios de Ciencias y Humanidades, al final convocó, casi en su totalidad, a docentes de este último. Y aunque en los primeros días asistieron profesores de las Escuelas preparatorias, al final proliferó la población de profesores del CCH. A decir verdad, los involucrados en la organización y dirección del diplomado nunca nos sentamos a reflexionar a qué se debió con exactitud cuáles fueron las razones por las que el espacio de formación interesó mucho más al profesorado del Colegio de Ciencias y Humanidades; sin embargo, eso me hizo tener mucha mayor claridad para la construcción del referente empírico en aras del proyecto para ingresar a la maestría.

Aunado a los vínculos que puede hacer con algunas y algunos profesores en el proceso del diplomado, ya que estuve apoyando en todos los módulos tanto a ponentes, como expertos y, sobre todo, a los profesores en formación, tuve un intercambio de ideas con el Dr. José Antonio Jerónimo Montes, profesor de carrera de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza UNAM), el cual fue uno de los organizadores del espacio de formación. En los enriquecedores diálogos que tuvimos, principalmente sobre complejidad y su impacto en la formación docente, más los intercambios con el profesorado más comprometido con la idea de construir redes de colaboración entre docentes más allá del mismo diplomado,; se definió el proyecto de maestría el cual me encuentro investigando: *La formación docente en el CCH*

desde la perspectiva de la complejidad y las prácticas transdisciplinarias: las narrativas encarnadas desde la práctica docente.

Así pues, el diplomado como un laboratorio de formación docente, representó un parteaguas tanto para la definición del proyecto de investigación en la maestría como un proyecto personal, y así comenzar a consolidar espacios de formación docente desde la complejidad y la transdisciplina en lo general, pero a partir de una perspectiva crítica según las expectativas del grupo que en su momento contribuyó a la realización del diplomado.

Sin embargo, y como lo mencioné unos párrafos arriba, la consolidación de este espacio formativo no fue un hecho aislado, sino que representó la culminación de un nodo que recuperó otras experiencias de educación y complejidad que, desde mi perspectiva, iniciaron en el seno de la CNCyS bajo las aportaciones de Germinal Cocho Donis y que retomo, desde una perspectiva pedagógica crítica, a partir del año 2016 con la “Célula de estudios interdisciplinarios y de complejidad”.

A partir de la narrativa que acabo de hacer, me doy a la tarea de rescatar una serie de ejes transversales que nacieron de la experiencia misma o, como bien lo describe Hugo Zemelman en su “Dialéctica y apropiación del presente” (1992), de la aprehensión de la realidad desde un ángulo particular, pero como parte de una totalidad (al estilo Marx); para la elaboración de este trabajo de investigación en el posgrado en Pedagogía.

Ejes que rescato del diplomado para la investigación y construcción del trabajo de tesis a partir de mi experiencia como observador participante son:

- i. La docencia como praxis, particular y concretamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)
- ii. Los obstáculos a los que se enfrenta la docencia como labor, obligan a la búsqueda constante herramientas teórico-prácticas que contribuyan a mejorar su práctica

iii. La práctica docente no es lineal, por tanto, existe un cúmulo de emergencias a partir de la multiplicidad de interacciones que se dan en un contexto educativo situado y diverso, esto hace de la docencia (y su formación continua) un sistema complejo en sí

iv. El y la docente, debido a su formación disciplinar inicial, se enfrenta a una serie de limitaciones en su labor que lo obligan a la búsqueda de respuestas en espacios de formación continua que contribuyan al mejoramiento de su práctica

v. La oferta de formación docente, además de que debe ser amplia y variada, tiene como tarea primordial ser innovadora, por tanto, se buscan discursos y/o paradigmas en el marco de las innovaciones pedagógicas desde lo epistemológico a lo práctico, por ello el acercamiento y la indagación en la complejidad y la transdisciplinariedad (lo transcomplejo) para la construcción de respuestas no acabadas, que contribuyan al mejoramiento de la práctica docente

vi. Es primordial y transversal recuperar la narrativa de las y los docentes encarnada desde su práctica, esto permitirá conocer de primera mano las necesidades de formación y los retos de la docencia del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), por lo menos desde una muestra representativa del Plantel Vallejo y Plantel Sur

Capítulo 2

2. La dimensión pedagógica: el campo en común de lo transcomplejo y las pedagogías críticas-liberadoras (crítica al discurso moderno fundacional eurocéntrico en educación)

Aunque el referente teórico-epistemológico de la complejidad y la transdisciplina (lo transcomplejo) es una base importante para el desarrollo de este trabajo, es preciso aclarar enfáticamente, que la tesis es pedagógica. Es pedagógica en tanto que, como referente empírico, lo que se está analizando es la Formación continua de las y los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, lo cual implica que:

i. La práctica docente, en tanto quehacer educativo, compete ser analizada desde las perspectivas pedagógicas críticas: la docencia es una pieza primordial en los procesos de la educación institucional²⁰ (o escolaridad).

En el caso concreto de esta investigación, desde el trabajo de intervención etnográfica que desarrollé en los planteles Vallejo y Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, veamos cuál es la idea de docencia que tienen las y los profesores de estos dos planteles:

Docencia es una actividad que procesa conocimientos de una disciplina para su transmisión a nuevas generaciones las cuales generarán nuevo conocimiento

Docencia es dar claridad a los estudiantes en intereses particulares hasta que construyan sus propias perspectivas y prioridades para la vida

Docencia es una parte esencial que se desprende de la profesión, cuya función es tener nuevas perspectivas personales, sociales y sobre la profesión misma

20 Aunque también fuera de lo institucional, la docencia crítica es un elemento de transformación de su contexto inmediato. Me refiero a que el educador, en tanto es consciente de que la labor educativa es política (al estilo Freire), se convierte en un sujeto de cambio, pues podemos encontrar muchos ejemplos concretos de personajes en la historia que han sido educadores a la vez que militantes como Lucio Cabañas, Genaro Vázquez y todo el magisterio organizado en México, por sólo mencionar algunos ejemplos.

Docencia como una práctica que pone sobre la mesa los presupuestos disciplinares que se estudiaron en la formación inicial universitaria

Docencia como una herramienta para transformar el mundo, no al mundo pensándolo a gran escala sino en estas relaciones que generas. Además, es asumir un gran compromiso para regresar lo que nos ha aportado el pueblo mismo a partir de la Universidad

Docencia es lo que organiza mi vida porque le dedico la mayor parte del día, es algo que estructura mi vida. Es algo que se disfruta, además de que es una actividad remunerada que desarrollo con vocación y compromiso desde la plaza de tiempo completo que tengo

La docencia es ese actuar, esas acciones y prácticas que voy a llevar a cabo para no solamente expresarlo sino practicarlo en el aula

ii. Analizar el perfil docente, implica entender que su formación inicial es una formación disciplinar que se desarrolla bajo un contexto e institución educativa determinada, cuyos objetivos responden a un proyecto pedagógico específico. De tal manera que, al momento de problematizar nos daremos cuenta de que en muchos de los casos las y los profesores llegan a la labor docente sin haberlo planeado concienzudamente con premeditación, lo cual propicia la búsqueda constante de espacios de formación continua pues hay una carencia de formación pedagógica

Por ejemplo, una de las docentes del Plantel Sur que entrevisté narraba lo siguiente:

Me gustaría iniciar contándote que una vez que egreso de la licenciatura hay una crisis existencial que yo creo que a todo mundo nos ocurre, porque terminas y te preguntas: ¿y ahora qué sigue?. Y quizá el camino más sencillo es continuar con la maestría, el doctorado, el posdoctorado y seguirte. Sin embargo, al irme a lo largo de la carrera te vas desamorando de la misma, yo estudié física, porque en principio te venden un discurso como que la Ciencia puede rescatar el mundo. Entonces, una vez que estoy egresando, empiezo realmente a

cuestionarme esto, y me doy cuenta que no, la Ciencia vuelve a ser una herramienta más del capitalismo [afirmación que se problematiza más adelante en los mismos apartados de este capítulo], una rueda que lo hace continuar...Entonces, como que asumo un gran compromiso con regresar esto que nos ha aportado el pueblo para que la educación sea gratuita en la Universidad, y digo bueno y ahora qué voy a hacer, porque si me voy a la parte científica pura yo no veía que estuviera aportando y para mí la docencia fue justamente una herramienta para transformar el mundo.

iii. Las trayectorias, los procesos de la docencia como praxis arrojan un sin fin de experiencias encarnadas dentro y fuera del aula que es primordial hacer visible, pues ello configura y reconfigura la labor misma. En otras palabras, traer a flote las narrativas de las y los docentes permite darles concreción como sujetos corporeizados no abstraídos en un imaginario idealizado, y aquí es donde entra en juego la concepción de una didáctica crítica y transcompleja, que va más allá de los límites de un currículum lineal y de un espacio institucional

Por ejemplo, a continuación, presento la narrativa de una profesora del CCH Oriente, fue la única profesora de ese plantel que estuvo con los del plantel Vallejo en el diplomado de 2019. Ella decide salirse del guion y comienza a hablar desde su experiencia y su inconformidad:

Tengo 5 años laborando en el CCH, Oriente. Previamente, cursé la MADEMS en Ciencias Sociales, y aprobé los cursos obligatorios para impartir clases en este nivel educativo: El de conocimientos sobre la asignatura, al que le llaman examen filtro; y un curso sobre el modelo educativo. Me sentí muy preparada para ingresar como docente. Al tener conocimiento sobre el modelo educativo del Colegio, me asumí como una docente constructivista, esta teoría me pareció genial para orientar mi labor, sin embargo, la realidad se aleja mucho de la teoría. Me sentía muy preparada teóricamente, pero no para enfrentar la realidad del trabajo docente en este bachillerato: grupos de 60 alumnos, adolescentes, de los cuales a 6 de ellos es a los que verdaderamente les interesa su formación; si se llegan a tener 7 u 8 grupos en el semestre en el mismo se trabaja con más de 500 alumnos en un semestre. Esto hace imposible orientar el ejercicio docente bajo la teoría del constructivismo; hay que trabajar las deficiencias que los

alumnos tienen para introducirlos al estudio de una disciplina, y brindarles las herramientas necesarias para que ingresen al estudio de una carrera; las condiciones socioeconómicas de los estudiantes también son un factor importante con el cual se tiene que lidiar: hay estudiantes que no tienen dinero para trasladarse al Colegio; la gran mayoría de los estudiantes están acostumbrados a acreditar la asignatura sin mayor esfuerzo, en el trabajo de escritura están acostumbrados a copiar y pegar, llevarlos a elaborar trabajos escritos originales es verdaderamente una labor titánica. Todo ello, me llevó a tener un gran interés por enriquecer mi formación como docente que de ninguna manera se limita al bachillerato, la formación que yo me he procurado me ha servido para desempeñarme como docente en la UAM.

iii. La formación continua de las y los docentes implica, primero, comprender que existe una formación inicial que no es suficiente, pues debido a la naturaleza misma de la docencia se exige una formación continua, ya que la crisis estructural o crisis civilizatoria en la que nos encontramos atraviesa todos los campos del desarrollo humano, desde luego el pedagógico-educativo. En este sentido, es donde el quehacer educativo se vuelve un quehacer crítico que contribuye a la continua búsqueda de libertad, es decir, la educación como un acto de liberación, al estilo Freire, mediado por la docencia como praxis.

Sin embargo, a continuación, se muestra un fragmento de lo narrado por la profesora de CCH Oriente. Lo expresado es sobre la importancia de la formación continua de las y los docentes desde la problematización del hecho, es decir, no sólo se trata de propiciar la formación sino entender las condiciones reales de los perfiles docentes:

Digo que yo me he procurado porque pese a las deplorables condiciones laborales en las que nos desempeñamos: horarios de 7 de la mañana a 9 de la noche; o el extremo, en un semestre puedes tener solo 4 horas de clase a la semana, lo cual te invita a buscar otras fuentes de trabajo y olvidarte de la formación. Pese a estas condiciones laborales desfavorables me he inclinado por invertir tiempo a mi formación docente... Sin embargo, la formación docente que brindan está cargada hacia la actualización disciplinar, también porque así lo contempla el Estatuto del Personal Académico, el EPA. Y aunque también Tacur ofrece cursos que no tienen que ver únicamente con la actualización de la disciplina, por ejemplo, cursos propedéuticos,

sobre los valores, sobre las emociones, sobre el manejo del estrés, desde mi punto de vista estos no han tenido los efectos positivos, porque un aspecto prioritario que la institución debe atender son las condiciones laborales en las que se desempeñan los profesores de asignatura. ¿De qué sirve que a un docente le brindes diversos cursos sobre el manejo del estrés si lo tienes trabajando 14 horas diario? El desgarré es impresionante. Si a eso sumamos las condiciones socioeconómicas de los docentes la situación merece atención.

iv. Por consiguiente, un cuestionamiento necesario sería ¿bajo qué perspectiva pedagógica se pretende entender la formación continua de las y los docentes? La respuesta gira entorno a que es a partir de las contribuciones de las pedagogías críticas, primordialmente desde el contexto latinoamericano. Pero también desde las aportaciones de aquellos que, como Wilfred Carr, cuestionan los presupuestos epistemológicos bajo los que se sigue planteando una pedagogía y/o teoría educativa con supuestos universales, y que no logran ver que es primordial ir construyendo ideas mucho más situadas. En este sentido, traeré a colación las contribuciones de uno de los organizadores importantes del diplomado de complejidad para docentes del bachillerato en el C3, Octavio Valadez Blanco, estudiante de Germinal Cocho y un compañero con el que colaboré en proyectos de educación popular; investiga el cáncer como un problema complejo de las sociedades modernas, es docente en la Facultad de Ciencias de la UNAM y en la UACM, es desde su praxis donde ha ido construyendo una Pedagogía y Didáctica de la complejidad.

De tal manera que, como primeros marcos de referencia y, a su vez, pilares fundamentales no estáticos sobre lo pedagógico y/o teoría pedagógica, me baso en las contribuciones de Wilfred Carr y su Educación sin teoría la cual también me permite hacer una relación con las Pedagogías decoloniales de Catherine E. Walsh; las ideas primordiales de la obra de Paulo Freire principalmente de *Pedagogía de la liberación*; *Alternativas pedagógicas* de Adriana Puiggrós que trabajé desde la tesis de licenciatura; *Pedagogía de la Formación* de Gilles Ferry; *Fundamentos de la didáctica* de Margarita Pansza y Porfirio Moran primordialmente la propuesta de Didáctica crítica. Y por supuesto, con las propuestas de Valadez-Blanco sobre la importancia de ir delineando una Pedagogía y Didáctica de la complejidad.

Todos los referentes pedagógico-educativos mencionados los voy desarrollando a lo largo de la investigación, sin embargo, a continuación me doy a la tarea de iniciar con las contribuciones de Valadez-Blanco y W. Carr, ya que considero que sus planteamientos son un punto de inicio importante y dan pie a la construcción de un horizonte para la edificación de una Pedagogía y didáctica de la complejidad, en consonancia con el referente empírico el cual es la formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

2.1 Contribuciones para la construcción de una Pedagogía y Didáctica de la Complejidad como horizonte desde experiencias situadas en educación

Los planteamientos que trabajaré en este apartado nacen y se consolidan a partir de prácticas situadas en educación. Inquietudes que van emergiendo en investigaciones y en la labor docente, pero también desde la educación popular como una práctica que desempeñaba al norte de la Ciudad de México. Por lo tanto, inicio con la siguiente narración de mi experiencia:

Siendo educadores populares, como ya lo narré anteriormente, nuestra formación era autogestiva y estaba fundamentada en la Pedagogía crítica y de liberación de tradición latinoamericana de inicios y mediados del siglo XX. Trabajar de cerca con la población, es decir, con las personas “de a pie”, fuera de la institución escolar oficial con talleres de formación política, talleres de arte (guitarra, pintura, danza etc.) y algunos talleres de oficios; nos permitía tener una perspectiva más concreta de la realidad y sus contradicciones.

Bajo dicho contexto de educación popular fue que conocí a Octavio Valadez Blanco, una persona comprometida por contribuir a la construcción de una vida más digna y del cual busco rescatar algunos planteamientos sobre complejidad y transdisciplina aplicadas al quehacer educativo, planteamientos que ha venido construyendo y trabajando a partir de su militancia como educador popular y como investigador del Cáncer en el entramado de crisis civilizatoria.

Como principio pedagógico-educativo, Valadez-Blanco plantea en un inicio que, la perspectiva de la complejidad demanda revisar críticamente los conocimientos y estructuras disciplinares

curriculares. Así mismo, para comprender la complejidad de lo educativo, de lo que se trata es de politizar los supuestos, las prácticas situadas y el proceso histórico y local de lo institucional, tomemos en cuenta pues que la complejidad resulta ser una respuesta a los modelos científicos que, debido a conocimientos fuera de contexto y despolitizados, colapsaron las realidades de los actores educativos (Valadez-Blanco, 2022)

Podríamos decir que, la pandemia como un fenómeno casi inesperado, acentuó aún más contradicciones de una educación que no responde a la complejidad de los problemas de educadores y educandos. Además, no podemos obviar que la fragmentación disciplinar sigue dividiendo los problemas inmediatos de nuestra realidad concreta, dando lugar a un pensamiento reduccionista y ajeno a la vida misma, formando así egresados hiperespecializados que no podrán comprender ni, mucho menos, transformar estructuras, pues en términos reales así lo exigiría un escenario poscovid, con estrategias pedagógicas a la altura de los desafíos locales, en otras palabras, modelos pedagógicos para las complejidades situadas (Valadez-Blanco, 2022).

2.2 Planteamientos para una pedagogía y didáctica de la complejidad

Una Pedagogía de la complejidad reconocería la forma transdisciplinar de problemáticas comunes que nos atraviesan y que nos van exigiendo, primero, y en un segundo momento un diagnóstico para pasar a la construcción de una didáctica que propicie la formación de un perfil de sujetos de transformación y liberación en diversas escalas y contextos (Valadez-Blanco, 2022). Sin embargo, es importante no quedarse sólo con una perspectiva epistémica de la complejidad, sino que es imprescindible contemplar su dimensión pedagógica lo cual nos llevaría, por ejemplo, a ya no seguir desprestigiando ni precarizando la labor docente, esto implicaría tomar muy en cuenta la formación continua de las y los profesores dentro del entramado educativo, entre otras necesidades elementales para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la tarea de consolidar una Pedagogía y didáctica de la complejidad, Valadez-Blanco propone tomar en cuenta 3 desafíos:

- i. Interseccionalidad política y diversidad de contenidos empíricos en educación
- ii. Poner sobre la mesa los propósitos económicos, sociales y culturales de la educación
- iii. Las mediaciones y abstracciones son insuficientes en la concreción situada del acto educativo en contextos no idealizados

En consonancia con lo planteado, no se puede ocultar que, según W. Carr (2020), en el campo educativo existe una gran diversidad de modelos, teorías y explicaciones que no se pueden reducir a los fundamentos de la modernidad epistémica. Al respecto Valadez-Blanco argumenta que tal diversidad de perspectivas (o dimensión epistemológica de la diversidad) se constriñe a las estructuras disciplinares que se encuentran siempre ancladas a la estructura institucional. Bajo dicho ideal hegemónico, se asume una perspectiva que se pretende unificadora de mundos, donde el problema radica en que la diferencia y la contradicción se subsume, se obvia o violentamente se invisibiliza.

De tal manera que los planteamientos de Valadez-Blanco están encaminados a una Pedagogía de la complejidad que responda a aquellas estructuras disciplinares que han ocultado tensiones, contradicciones y conflictos políticos, económicos e históricos. Se busca pues, consolidar una Pedagogía que no reduzca al acto educativo a una mera transmisión de mapas impuestos de los mundos que habitamos, una pedagogía que se construya de entre tensiones y contradicciones teórico-metodológicas del quehacer educativo (Valadez-Blanco, 2022).

2.3 La problematización y el no-reduccionismo como ejes transversales

El reconocimiento de mundos implica también el reconocimiento de la diversidad de conflictos sociales y cuestionar aquellos discursos que se pretenden verdaderos, el reto de la complejidad es pues posicionarse en ambientes de conflicto en el que se tome en cuenta la interseccionalidad (clase, raza, género, preferencia sexual e incluso especie) como categoría política que dé mayor claridad en medio de una diversidad inherente a la humanidad. A su vez

esto permitiría ir reconociendo que las estructuras disciplinares e institucionales no son agencias neutrales en el campo social, pues los programas y los profesores suscriben fines explícitos o implícitos. Así pues, Valadez-Blanco es muy reiterativo al problematizar al campo de lo educativo como una estructura desigual, donde se pone en juego la autoridad y la validez del acto y del discurso educativo.

De tal modo que, una pedagogía de la complejidad implicaría la politización para desvelar el conflicto existente en el campo donde se arraiga cada conocimiento. Esto se entiende cuando se pone en evidencia que hay una finalidad político-económica, que le da un sentido a la estructura y a la práctica de una institución educativa, así como a sus supuestos epistemológicos y ontológico de cada disciplina. Por ello, complejizar lo educativo (cuestión que desarrollaré más adelante) no nada más implica el mero reconocimiento de la diversidad de manera neutral, es decir sin tomar postura, por el contrario lo que se busca es el reconocimiento del conflicto y la polémica, o sea no reducir y más bien ampliar la perspectiva estructural en aras de una liberación sistémica (Levins, 2015) así los contenidos complejos y las estructuras polémicas son elementos que van conformando una Pedagogía de la complejidad.

En términos concretos y a modo de problematizar el acto educativo, podríamos decir que la didáctica se estandariza en el momento en que los contenidos se muestran como una especie de mapas coherentes, los cuales buscan dar cuenta de un mundo unívoco y determinista de los propósitos de lo educativo, esto implicaría la reproducción instrumental de estructuras sociales, para hacer cumplir fines que se pretenden universales en contextos divergentes. Tal hecho, va repercutiendo en aspectos sutiles del acto de enseñanza-aprendizaje, pues la comunicación se vuelve bidireccional y la polémica y la incertidumbre se diluyen. Poner sobre la mesa esto es de gran importancia pues, el acto educativo hegemónico, según Valadez-Blanco (2022) se ha convertido en un proceso de corrección cognitiva cuyo objetivo es la actualización de los paradigmas vigentes, universalismos y supuestos de verdad unificadora.

Es decir, la corrección cognitiva pretende ser la solución a los obstáculos que se presenta en el quehacer educativo, pero no se cuestionan los supuestos de verdad que se pretenden

universales. Por ejemplo, en el caso de esta investigación, cuando se habla de la importancia de la teoría constructivista en la formación de un perfil docente para la comprensión del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se ha dado por sentado que al comprender la teoría se comprende el modelo y por consiguiente mejorará el acto de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente; al respecto una profesora del CCH dice lo siguiente:

Al tener conocimiento sobre el modelo educativo del Colegio, me asumí como una docente constructivista, esta teoría me pareció genial para orientar mi labor, sin embargo, la realidad se aleja mucho de la teoría. Me sentía muy preparada teóricamente, pero no para enfrentar la realidad del trabajo docente en este bachillerato: grupos de 60 alumnos, adolescentes, de los cuales a 6 de ellos es a los que verdaderamente les interesa su formación; si se llegan a tener 7 u 8 grupos en el semestre en el mismo se trabaja con más de 500 alumnos en un semestre. Esto hace imposible orientar el ejercicio docente bajo la teoría del constructivismo...

Lo problemático en este hecho es que cuando se presentan contradicciones se pretende corregir la supuesta distorsión en el procesamiento de la información, es decir, la contradicción no emana de los supuestos teóricos que se pretenden universales sino en el mal procesamiento de la información por parte del docente, de las mismas autoridades y del conjunto de actores educativos. Así podríamos tomar muchos otros ejemplos que, dicho sea de paso, no es una problemática propiamente individual de los actores educativos, sino también se presenta en los procesos de formación continua de las y los docentes.

Por tal razón, la didáctica, desde una perspectiva transcompleja y crítica, es factor de contradicción lo cual implica un proceso de traducción histórica, o sea, de lo general a lo específico, de lo abstracto a lo concreto, pues en el Sistema educativo se encuentran modelos alienados de educación, tanto para docentes como para estudiantes, es decir, quienes no logran traer al acto educativo contenidos de su realidad concreta e inmediata y desafíos de vida mediados por estructuras desiguales donde, por si fuera poco, se fetichiza el trabajo docente al disociarlo de su desigualdad (Valadez-Blanco, 2022).

Y aquí es donde entra en juego la interseccionalidad política, la cual pone a la didáctica como un ejercicio del acto educativo que necesita ser sometida a una evaluación bajo criterios que no se reducen a los fundamentos del programa educativo, sino que más bien se busca traer a colación las condiciones materiales y sociales (la concreción) al respecto Valadez-Blanco pone como ejemplo la jornada laboral de las y los docentes, en la que se incluyen los aspectos de las nuevas modalidades a distancia, donde se pone sobre la mesa la vida privada de educadores y educandos como la expresión de desigualdades sociales.

2.4 Un campo común entre pedagogías críticas, decoloniales y complejas

Además, una didáctica de la complejidad es una forma de actualizar el origen de contenidos en los que se toma en cuenta las subjetividades en conflicto de las narrativas colonizadoras en los textos educativos y académicos, por ejemplo, una narrativa colonizadora muy habitual en la formación de la y el mexicano promedio han sido los libros de texto gratuitos en los que narran la conquista de los pueblos originarios como una cuestión de superioridad racial .

En este sentido, la idea de descolonización²¹ es una categoría necesaria como crítica a los modelos eurocéntricos y neocolonizadores – de lo cual hablaré más adelante – que se desprenden de tradiciones científicas y filosóficas hegemónicas que a su vez generan racismos y opresiones, a veces no tan sutiles, que nos transversalizan en el campo del quehacer académico y para que esto se haga visible es crucial analizar el largo proceso de constitución de la identidad nacional y latinoamericana siempre en movimiento y en contra de las imposiciones históricas, de tal modo que la didáctica se constituye como un proceso social que concreta un mundo siempre en función de la diferencia. (Valadez-Blanco, 2022).

En consecuencia, Valadez-Blanco afirma que, una Pedagogía crítica y compleja se traduciría como una didáctica siempre situada y contextualizada, pero sin desechar la perspectiva universal. Al reconocer las necesidades y limitaciones específicas en el aula y en su contexto social la didáctica exige una historización del acto educativo. De tal manera que, la didáctica

21 El tema de la Descolonización y la Complejidad son ideas que tienen cimientos comunes, a decir verdad, es un tema que me gustaría trabajar en el doctorado, un diálogo entre los estudios decoloniales y la complejidad mediados por los procesos educativos de los pueblos latinoamericanos

de la complejidad es el momento pedagógico formal que viabiliza la crítica teórica a la experiencia situada de liberación, por ello es por lo que la Pedagogía crítica y de la liberación de Paulo Freire es una guía de la Pedagogía y didáctica de la complejidad, pues es necesaria para las discusiones sobre los procesos educativos en tiempos actuales.

Respecto a la investigación que aquí compete, “Las narrativas de formación docente, encarnadas desde la experiencia de las y los profesores del CCH”, se analizan desde una perspectiva Compleja y transdisciplinar, por tanto, los planteamientos que Valadez-Blanco arroja, para la construcción de una Pedagogía y didáctica de la complejidad, son transversales y un horizonte para esta investigación.

Además, me doy a la tarea de retomar y trabajar sus ideas por el hecho de conocer su trabajo de investigación de primera mano al colaborar con él en algunos proyectos político-educativos y de formación docente. No pretendo ser pretencioso, sin embargo, considero que la investigación que estoy llevando a cabo aquí bien pudiese contribuir a la construcción de una Pedagogía de la complejidad situada partiendo de procesos de formación docente. Por si fuera poco, y retomando la narrativa de uno de los docentes del CCH Plantel Vallejo, la investigación podría también ir contribuyendo a la construcción de una Pedagogía propia del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Pero, considero que para construir modelos pedagógicos situados y a su vez innovadores es cardinal profundizar, en la raíz de los procesos educativos actuales, procesos que desde luego dan cuenta de la formación de los actores educativos como lo es el profesorado. De tal manera que, y así como lo argumenta Valadez-Blanco, hay que poner en perspectiva los presupuestos epistemológicos de una modernidad eurocéntrica que resultan ser el cimiento en el que se anclan las teorías pedagógico-educativas en las que basamos nuestro quehacer educativo en la actualidad, y bajo las que nos hemos formado como estudiantes y como docentes. Por tal motivo, a continuación, retomo algunos de los planteamientos de Wilfred Carr sobre su Educación sin teoría, planteamientos que resultan una parte importante para la reflexión crítica de esta investigación.

2.5 Los presupuestos epistemológicos de la teoría educativa: la disruptiva perspectiva crítica de W. Carr

Retomar uno de los últimos trabajos de W. Carr es poner a discusión los presupuestos epistemológicos bajo los que se ha fundamentado la teoría pedagógica hegemónica, la cual permea en el quehacer educativo de las instituciones escolares en la actualidad y por consecuencia en la formación docente. Lo que en este apartado busco rescatar y analizar son los planteamientos de Educación sin teoría, que clarifican el ejercicio necesario de poner a discusión los presupuestos que se obvian y se dan por hecho como universales, unívocos e incuestionables en lo pedagógico-educativo (cuestión que tiene relación con los argumentos de los párrafos anteriores sobre una pedagogía y didáctica de la complejidad).

Además, traigo a colación las aportaciones de una pensadora de la pedagogía latinoamericana como lo es Adriana Puiggrós y también algunas ideas sobre pedagogías decoloniales de Catherine Walsh. Lo que se pretende es ir tejiendo un diálogo de perspectivas pedagógicas, como ya lo comencé a hacer en los párrafos anteriores, y que coadyuvará a lo que más adelante refiero como complejizar el acto educativo.

2.5.1 Innovación crítica para la construcción de alternativas pedagógicas

Considero que, en la actualidad para hacer propuestas verdaderamente innovadoras y críticas es menester poner en tela de juicio lo que se invisibiliza, lo que hemos peligrosamente naturalizado y dado por hecho en los quehaceres educativos dentro de los sistemas de educación. Innovar pues, es un ejercicio crítico e, incluso, transgresor, por lo menos así se está planteando en este trabajo de investigación retomando lo que Adriana Puiggrós bosquejaba como innovación en el marco de las alternativas pedagógicas.

En este sentido, hacer un replanteamiento de los quehaceres educativos, como lo es la docencia y su formación continua, a partir de la innovación pedagógica, es hacer referencia a lo que Adriana Puiggrós proponía en su celebre trabajo de *Alternativas pedagógicas y prospectiva en América Latina* (1992), donde se esbozaba que un cambio radical se propiciaba introduciendo innovación, a partir de una práctica concreta, la cual llevaría a las posiciones

anteriores a su discusión (Puiggrós, 1992). De tal manera que, construir alternativas pedagógicas comienza, en el caso de esta investigación, con introducir innovaciones en prácticas situadas, como lo es la docencia en tanto quehacer educativo contextualizado.

En este sentido, considero que, al mismo tiempo que se concibe una docencia desde otras lógicas epistemológicas críticas a los fundamentos que sostienen la episteme de la modernidad eurocéntrica, es primordial no perder de vista la construcción de didácticas situadas que contribuyan al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta y recordando que la formación continua de las y los docentes no es un fin en sí misma, sino que está en juego la educación de un perfil de estudiante específico, corporeizado, histórico y que encarna un sin fin de narrativas que se ponen en tensión en el seno mismo del aula y que lo van conformando a la luz de una interpelación pedagógica.

Por consiguiente, la innovación desde las ideas de Puiggrós es crítica y transgresora en tanto que la práctica educativa tenga la firme intencionalidad de construir alternativas reales a los modelos hegemónicos y dominantes. Como consecuencia, la innovación en la práctica educativa concreta es transgresora en el momento en que somete las posiciones y discursos educativos hegemónicos a una discusión que los pone en tela de juicio (Puiggrós, 1992). Bajo este argumento, considero que la innovación es una categoría crítica importante y transversal en esta investigación, pues se pretende cuestionar qué tan innovadoras han sido las perspectivas bajo las que se fundamentan los procesos de formación continua de las y los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Por ello, es crucial comenzar desde análisis como los que W. Carr efectúa, planteamientos disruptivos que van a la raíz de las problemáticas educativas, abriendo así un umbral de reflexiones que invitan a seguir construyendo métodos de análisis que sean profundos, siendo esto el marco inicial cual campo fértil que permitirá ir comprendiendo el proceso de esta investigación.

2.5.2 Algunas ideas de Educación sin teoría de W. Carr

La práctica educativa es harto compleja como ya lo he afirmado en párrafos anteriores, por ello considero que parte de las reflexiones de Carr invitan a la comprensión de lo inconmensurable

que resulta el quehacer educativo en la diversidad de formas y contextos en las que se manifiesta.

De principio, Carr (2020) nos advierte que los argumentos del debate de la teoría educativa del siglo XX son argumentos que, pretendiendo ser convincentes y conclusivos, se gestaron en el marco de un periodo histórico determinado, periodo marcado por condiciones culturales e intelectuales que facilitaron el debate cimentador para una teoría educativa²² determinada.

Pero, qué pasa cuando se sacan los argumentos, que se pretenden fundantes, de ese contexto histórico. Carr se pregunta cuál es la fuente epistémica de la teoría educativa (o pedagogía) y cómo se relaciona la teoría educativa con la práctica educativa divergente. Sin embargo, el autor responde diciendo que quizá ya ni siquiera sea importante responder a dichos cuestionamientos pues quizá, bajo este contexto de crisis civilizatoria producto de la modernidad eurocéntrica, ya no merezcan ser preguntados, ya que la teoría parece ser diluida ante la realidad concreta.

Por consiguiente, es importante aclarar que al ya no ser necesario responder a la pregunta de cuáles son las fuentes epistemológicas de la teoría educativa, W. Carr no está proponiendo una refundación sino una trascendencia a la luz de comprender que “el anhelo de crear teoría educativa relevante en la práctica es un proyecto de la modernidad de fines del siglo XIX y comienzos del XX” (Carr, 2020, p.50). De tal manera que, el debate de la teoría educativa, tradicionalmente tal y como se ha venido construyendo y consolidando hasta los albores de nuestros días, sólo puede ser comprendida bajo las suposiciones epistemológicas de la modernidad, supuestos a los que se han adscrito los teóricos de la educación para que la teoría siga siendo autoevidente.

Podríamos decir entonces que la cultura académica (teorías sociales, investigaciones y proyectos político-educativos) se ve determinada por el cúmulo de creencias fundacionales bajo verdades lógicas y matemáticas, así como Descartes lo planteó en su momento. O como

22 W. Carr habla de teoría educativa no pedagogía o pedagogías, lo utilizo indistintamente, pero me declino por pedagogía debido a mi formación

también Kant lo hizo, al sentar los fundamentos filosóficos y universales justificables a la luz de la racionalidad, pero ajenos e independientes (por lo menos así se pretendía) de los procesos históricos, sociales, políticos y culturales con el firme propósito de alcanzar la objetividad.

Como consecuencia, el paradigma epistémico de la modernidad tuvo un impacto en todas las esferas y prácticas de la vida académica, política, cultural y social en el receptáculo de sus instituciones (muchas de ellas educativas);, por consiguiente, se establecieron los principios de una argumentación racional que se pretendía universal, desplazando, diluyendo o invisibilizando violentamente otras formas de entender el mundo.

Por su puesto que, la teoría educativa no quedaba exenta de dicho paradigma moderno, por el contrario, W. Carr (2020) afirma que justamente de este proyecto fundacionalista cimentado en el racionalismo, el método científico, la comprobación y los valores de la ilustración se ancla la teoría educativa. Así misma la práctica educativa quedaba supeditada bajo este conocimiento teórico racional, de pretensiones neutrales, objetivas, apolíticas e inmutable a través de la cultura y del contexto histórico determinado. Al respecto, Carr (2020) se pregunta si ¿acaso las condiciones culturales e intelectuales que han sustentado el debate de la teoría educativa ya no existen? O si ¿el periodo histórico en el que las creencias fundacionalistas se asumían inconscientemente ha llegado a su fin?

Dichos cuestionamientos, según el autor, sólo se podrían abordar al ir construyendo un discurso que cuestione los supuestos epistemológicos del fundacionalismo, para así poder poner en entredicho lo que la teoría educativa ha prometido alcanzar utópicamente. Por tanto, a modo de reflexión ¿la teoría educativa nunca ha tenido bases epistemológicas propias más que las que se desprenden de la modernidad?. De tal manera que considero que la teoría educativa o los supuestos pedagógicos clásicos se veían como neutros u objetivos, al margen de los acontecimientos sociales en su pretensión objetivista

Carr infiere que el discurso que coadyuvaría a analizar críticamente los supuestos fundacionalistas es el posfundacionalismo el cual se entendería desde algunas ideas tales

como: que no existen los hechos sino las mediaciones, no hay un lenguaje neutral de observación, no hay visión desde ningún lugar etc. esto pone de relieve que no existe una postura epistemológica privilegiada (Carr, 2020)²³ pues estamos influenciados por las particularidades de nuestro contexto histórico, pues afirma Carr que “el conocimiento nunca es desinteresado o independiente, ya que se encuentra dentro de una forma discursiva históricamente eventual.” (Carr, 2020, p. 54).

Bajo este argumento, resulta contradictorio analizar la realidad en su inconmensurabilidad y complejidad desde los mismos supuestos que le dieron fundamento a un paradigma de mediados del siglo XV en un contexto en el que el expansionismo europeo vio nacer el capitalismo como sistema-mundo.

En este sentido hay pensadores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Franz Fanon etc. que argumentan que la revolución industrial del siglo XVIII fue un acontecimiento histórico sin precedentes que se desarrolló debido a las invasiones europeas sobre continente americano y africano. El expansionismo europeo va de la mano con los primeros extractivismos de los pueblos originarios, de tal manera que la acumulación originaria que desarrolla Marx tiene un origen en el genocidio y epistemicidio europeos, al respecto, en el próximo apartado cuando hablo sobre pedagogías decoloniales desarrollo más esta idea.

Al respecto, es preciso dejar claro que Carr advierte que no debemos caer en la idea ingenua de sustituir la teoría, cual, si fueran sinónimos, respecto a un marco de creencias y entendimientos del profesorado nacidas de su andar cotidiano, al hacer esto se perdería la significativa distinción entre creencias y teorías²⁴. Una cosa son las creencias poco reflexionadas que garantizan las prácticas rutinarias y otras son las creencias generales que algunos profesores describen como su marco teórico referencial (Carr, 2020). Al hacer un

23 Como la idea del punto cero, que Santiago Castro Gómez (2007) desarrolla en su trabajo de la hybris del punto cero, en el que la ciencia moderna pretende fungir el papel de Dios al pretender hacerse un punto de vista sobre los demás puntos de vista, pero sin que ese punto de vista pueda tener un punto de vista de sí mismo, o bien como las ideas que se plantean en los estudios sobre decolonialidad

24 Considero que esto instaura todo un debate, ya que en lo personal me nacen una serie de cuestionamientos en el sentido de hasta dónde podríamos considerar a los conocimientos históricamente subalternizados como un sistema de creencias serio y no sólo creencias ingenuas y deformadas de la realidad

equivalente ingenuo, la noción de teoría se vuelve hueca y el posfundacionalismo se estaría interpretando erróneamente.

Esta idea de creencias (cotidianas) y teorías (generales) suelen presentarse constantemente en la práctica docente. En el trabajo de recopilación de narrativas del profesorado, del Colegio de Ciencias y Humanidades, me he encontrado con esto ya que, como bien lo dice Carr, los profesores no necesariamente están comprometidos con una teoría sino más bien con un conjunto de creencias relacionadas entre sí y las cuales funcionan como filtro para entender su propia práctica y el contexto desde donde se desarrolla.

Tanto la práctica del profesor como la reflexión crítica de la misma (si es que hubiese un tipo de reflexión) se lleva a cabo dentro de un marco de creencias y suposiciones que no son imparciales, así pues es importante diferenciar entre el perfil de profesores que reflexionan críticamente sobre su práctica y aquel cuya práctica es rutinaria y con un nulo sentido crítico, es justamente aquí donde considero debemos prestar atención, pues la reflexión crítica de su praxis es la que llevaría al profesorado a ser creadores de teorías situadas²⁵, pero sin ignorar del todo, claro está, marcos más generales.

Bajo esta misma idea, también existen profesores que, al evaluar su práctica, a la luz de evidencias y explicaciones conceptuales, adoptan una perspectiva restringida de la misma pues lo que están haciendo es seguirla enmarcando en un conjunto de suposiciones con un nulo sentido crítico. Por ello, es importante ser críticos y autocríticos de los procesos de evaluación, pues en un primer momento el profesorado podría asumir un papel crítico del fundacionalismo moderno al no aceptar perspectivas que se pretenden universales y extracontextuales, sin embargo, podrían terminar evaluando con los mismos supuestos del fundacionalismo (Carr, 2020), por eso es importante tener cuidado con los discursos que adoptemos de manera ingenua e inconscientemente.

25 Como una Pedagogía propia de los Colegios de Ciencias y Humanidades como bien lo proponía uno de los profesores al que entrevisté y me ayudó con la investigación de este trabajo

Así pues, el posfundacionalismo, según Carr, enseña a reconocer que la justificación de las creencias educativas y la evaluación de la práctica educativa, son sólo comprensibles a la luz de criterios que van configurando ciertos actos de aquellos que se reconocen como parte de dicho marco constitutivo, para ser miembros idóneos de una comunidad de profesores. Tomamos en cuenta que, la práctica educativa siempre ha buscado justificarse bajo valores, normas y criterios anclados a un marco constitutivo de los supuestos fundacionalistas de la modernidad epistémica, por tal motivo Carr afirma categóricamente que ha llegado el momento de ponerle un fin digno al proyecto de la teoría educativa²⁶ (Carr, 2020, p. 58).

Empero, ¿La educación tiene que llevarse a la practica sin teoría? Es la pregunta que propiciaría una profunda reflexión de los actores educativos. ¿A caso se podría la práctica educativa sin un marco teórico referencial general? Y, sobre todo, ¿a qué y ante quiénes nos enfrentaríamos en el Sistema educativo si enarbolamos la bandera de ponerle un fin digno a la teoría educativa? Estos cuestionamientos se hacen aún más interesantes cuando los contrastas con realidades concretas, como con el objeto empírico de esta investigación: la formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, donde podremos ir observando a lo largo de la investigación, que la teoría educativa estará en constante tensión con la práctica. En palabras de una docente del CCH Plantel Sur: “un punto clave primero es cómo vivimos el modelo del Colegio, a veces siento que caemos en este academicismo en cuanto a que tenemos tanta teoría y la práctica quiebra, y siento yo que es porque no lo llevamos en nuestra propia formación docente”

Por ejemplo, en términos concretos los modelos educativos se anclan a teorías que distan de dar cuenta de las realidades diversas, en el caso del CCH, según las narrativas de las y los docentes la teoría educativa desfasa con las problemáticas cotidianas, así lo narra una profesora del Plantel Oriente: “Al tener conocimiento del Modelo educativo del Colegio, me asumí como una docente constructivista, sin embargo, la realidad educativa se aleja mucho de

26 existe un argumento, del mismo W. Carr, en contra de la propuesta de ponerle fin a la teoría educativa el cual gira en torno a que la educación nunca está basada fielmente en los preceptos de la teoría educativa, pues, argumenta, una cosa es sostener que la educación nunca está basada en la teoría educativa y otra, muy diferente, es negar que la teoría educativa tenga alguna vez influencia en la práctica, pues tal influencia es una cosa distinta a que se quieran cumplir criterios de objetividad, racionalidad y verdad universal en un contexto educativo particular, en un momento histórico determinado.

la teoría. Me sentía teóricamente preparada pero no para enfrentar la realidad de la labor docente”. La teoría en este sentido influye, pero no es la determinación final, ya que suele chocar con las dificultades reales y las mismas creencias de las y los docentes. Y como bien lo mencioné en párrafos anteriores, según Valadez-Blanco, la realidad concreta exige modelos pedagógicos con diagnósticos claros para las complejidades situadas.

La práctica de la teoría educativa, según W. Carr, dependerá de hasta qué punto en las estructuras retóricas, siempre presentes y situadas, de una comunidad educativa particular, exista una conexión directa, mediada por la dinámica institucional, entre la producción de teorías educativas y los procesos a través de los cuales se formulan las políticas educativas y se toman las decisiones educativas prácticas (Carr, 2020). Es decir, la práctica de la teoría educativa se explicita en la retórica encarnada de una comunidad educativa, en tanto que en el vocabulario (narrativas concretas) se expresan las políticas educativas y la toma de decisiones prácticas, cuyos resultados se buscarán justificar en el mismo marco normativo de la teoría educativa que le dio “luz” a la retórica.

Más, sin embargo, cuando el discurso teórico en una comunidad educativa ya no puede cumplir con los objetivos eminentemente retóricos y políticos es rechazada y catalogada como mera ideología y propaganda, pues la influencia práctica de la teoría educativa está mediada por factores locales y variará según la correlación de fuerzas y de intereses hegemónicos de la ideología dominante²⁷. Parecería entonces que, todo se reduciría a que la teoría educativa tan sólo debería extender su vocabulario en una comunidad educativa para influir y/o incluso transformar una política educativa (Carr, 2020).

Empero, la relevancia práctica sólo transversaliza a algunas teorías educativas mas no a todas, de tal suerte que su repercusión en la realidad concreta no debería, dice Carr, generalizarse con preguntas filosóficas con pretensión de universales, sino con cuestionamientos específicos mucho más empíricos y dirigidos a comprender los factores locales, ya que no hay teoría educativa que desde un lugar fuera de la historia valide la práctica educativa (Carr, 2020).

27 Dichas afirmaciones se pueden ver expresadas más adelante en el desarrollo del referente empírico, es decir, cuando veamos el proceso histórico de la oferta de formación docente en el CCH y su impacto discursivo de acuerdo con intereses y factores del contexto

Las afirmaciones de W. Carr causan verdadera polémica pues, proponer categóricamente darle un fin digno a la teoría educativa representaría, ante los ojos de las hegemonías académicas y educativas tradicionales, un retroceso de la educación pues, bajo su lógica, ya no se basaría en una racionalidad y se volvería a un estado de ignorancia, invitando así a la educación a anclar su marco normativo en meras ideologías y políticas de moda. Sin embargo, por un lado, el posfundacionalismo no está negando la posibilidad de un conocimiento objetivo, sino que su argumentación gira en el sentido de comprender la tesis que explica el cómo surge dicho conocimiento objetivo²⁸. Por otro lado, su argumentación no propone eliminar las limitaciones racionales, más bien someter a crítica la autoridad epistémica que se pretende epistemológica y teorética que niega la práctica situada y el contexto histórico (Carr, 2020).

En consecuencia, es crucial encontrar otras formas de racionalidad que no forzosamente se desprendan de los supuestos del fundacionalismo de la modernidad, esto representaría una gran tarea, pues quizá tendríamos que entablar un diálogo con otras tradiciones de hacer y analizar los conocimientos, y encontrar cuáles son esas otras formas de razonamiento situado y bajo qué criterios epistemológicos se construyen. Se me viene a la mente las epistemologías del sur, los estudios decoloniales, la epistemología de la complejidad y las pedagogías críticas emergentes como las feministas.

Por consiguiente, a continuación, me doy a la tarea de desarrollar algunas ideas importantes sobre pedagogías decoloniales. Considero que hay un campo en común entre la crítica que hace W. Carr sobre el fundacionalismo de la modernidad epistémica, y su influencia en el quehacer educativo, y los argumentos que expone Catherine Walsh para la construcción de Pedagogías decoloniales. Incluso, me atrevo a decir categóricamente que, la argumentación de Walsh complementa y redondean las ideas de W. Carr. En otras palabras, una crítica al fundacionalismo de la modernidad eurocéntrica sólo es profunda y completa desde el pensamiento decolonial, pues considero que la construcción de otros proyectos educativos,

28 Al respecto hay pensadoras como Donna Haraway que proponen otro tipo de objetividad, situar la objetividad la hace más fuerte

otras maneras de comprender la vida y un pensamiento posfundacionalista que trasciende la modernidad eurocéntrica se encuentra en los estudios decoloniales.

Además, es dar cuenta de que existe un campo en común entre pedagogías críticas, transcomplejas y decoloniales; es el encuadre pedagógico fuerte de este trabajo de investigación, por lo tanto, es el escenario argumentativo medular que permitirá comprender el horizonte pedagógico que dará luz a la hora de hablar de una formación docente alternativa e innovadora.

2.6 Vínculo con los planteamientos de las Pedagogías decoloniales: un campo en común con lo transcomplejo en educación

Comprender los postulados de las pedagogías decoloniales es entender que hay una relación con lo transcomplejo en educación, con la crítica al determinismo fundacional de la modernidad eurocéntrica y con las pedagogías críticas y/o de la liberación²⁹ de corte latinoamericano. Podríamos decir que un nodo que tienen en común es la crítica a la modernidad epistémica eurocentrada.

Las primeras pedagogías decoloniales, según Catherine Walsh, se encuentran en las formas de resistir, subvertir y transgredir (insurgencias, organización y acción) a la dominación de los pueblos indígenas originarios y africanos, estos últimos secuestrados, esclavizados y llevados a lo que ahora se conoce como el continente americano. Por lo tanto, las pedagogías decoloniales guardan su génesis en prácticas y métodos de enseñanza que han funcionado como formas para seguir existiendo, sintiendo, haciendo y viviendo contra el poder colonial (Walsh, 2013).

Walsh dice que el enlace de lo pedagógico y lo decolonial tienen su génesis desde el inicio de las invasiones colonial-imperiales con el establecimiento de los virreinos hispanicos, y toma

²⁹ Hablar de Pedagogía de la liberación es hablar de una pedagogía propiamente latinoamericana cuyo mayor exponente es Paulo Freire, considero que es muy frecuente hablar de pedagogía crítica dejando de lado lo que implica la pedagogía liberadora y su carga histórica en los pueblos de la región latinoamericana

como un gran ejemplo: el Huarochirí y el Popol Vuh como manuscritos donde se pueden leer estrategias para subvertir la lógica impositiva colonial desde cosmovisiones propias no occidentales sobre la creación y la relación entre seres vivos y muertos, humanos y no humanos (2013).

Otro ejemplo que retrata Walsh es el trabajo intelectual del indio quechua Guamán Poma. En sus escritos retoma desde la cosmología andina, una nueva forma de relación no opresiva en las colonias. Un buen gobierno, desde el diálogo entre saberes y pensamientos diferentes (diametralmente opuestos) problematizando la cosmogonía cristiana. Guamán Poma propone una teoría política desde la cosmovisión andina, una primera crítica a la división y jerarquías raciales, un gobierno que proponga un espacio de coexistencia entre comunidades andinas y con Castilla. Poma, retoma el modelo fundamental del universo andino de los dibujos de las épocas precolombinas los cuales son diferentes y contradicen la perspectiva colonial, dicho ejercicio pone en evidencia la manera en la que la colonización convirtió el orden social-cultural de la cosmovisión originaria en caos, muerte y miseria (2013).

Lo que hace Walsh es retomar ejemplos concretos de formas de resistencia histórica que se gestaron en el seno del mismo sistema colonial. Pues es desde el horizonte histórico-político de luchas específicas y formas de resistencia, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su sentido político, cultural y existencial. De tal manera que es importante dejar claro que lo decolonial se comenzó a gestar desde los mismos tiempos del colonialismo.

Concretamente, lo pedagógico-decolonial se configura como acciones arraigadas a la vida misma, enmarcadas en las memorias colectivas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, una memoria que le da sentido a su existencia y a su ser, porque lleva los recuerdos de las y los ancestros (sabios, sabias, lideresas y líderes) que por medio de enseñanzas y acciones de existencia digna le dan sentido a lo pedagógico. Por ejemplo, podríamos hablar de toda la ancestralidad de las medicinas tradicionales y del Chamanismo que, desde la perspectiva

occidental, se ha caricaturizado pero que representan unidades de conocimiento milenario y formas de entender la realidad desde otra óptica no eurocéntrica³⁰.

La memoria colectiva es crucial en la práctica de lo pedagógico y lo decolonial, ya que se opone al mandato colonial de imposición y moldeamiento de una racionalidad fundada en dicotomías y binarismos, por ejemplo, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros (racionalidad a la que la metodología de investigación encarnada del feminismo también se opone con claridad). Bajo las premisas de “raza” y “género” como determinantes, pues funcionan como instrumentos que buscan perpetuar jerarquías y patrones de poder (Walsh, 2013), premisas que aún sobreviven en la actualidad de una manera no tan sutil en las estructuras y relaciones de poder.

Por lo tanto, la memoria colectiva es un elemento cardinal en el pensamiento decolonial, en ella se guardan enseñanzas profundas que han sobrevivido a lo largo del tiempo. Formas de enseñanza y aprendizajes que, en la mayoría de los casos, se han sincretizado. Cabe resaltar que, mucho del sincretismo según De Sousa se expresó en la conversión forzada y en la amputación de conocimientos no occidentales ya que han pasado por procesos históricos que, en el mejor de los casos, han transformado unidades de conocimiento como formas que sobrevivieron al epistemicidio colonial.

Al respecto, también De Sousa Santos, al igual que otros pensadores decoloniales como Ramón Grosfogel, retratan al epistemicidio como la destrucción o negación radical de experiencias cognitivas y unidades de conocimiento, resultado del imperialismo cultural que inaugura la modernidad occidental, en otras palabras, un fascismo epistemológico (De Sousa, 2010) cuya memoria colectiva es una forma de resistencia ante tal injusticia histórica.

Actualmente sobreviven las luchas decoloniales que se han afianzado a la resistencia contra la opresión y la dominación étnico-racial, de clase y género, para la construcción de condiciones otras de vida para todos los oprimidos, pobres, indios, negros etc. (Walsh, 2013).

30 Es imprescindible estudiar a profundidad las cosmovisiones y/o epistemes preconquista de los pueblos originarios, indígenas, afros y todos los que fueron víctimas de las invasiones europeas, pues considero que guardan un gran potencial de conocimiento sistematizado que pocas veces es tomado en cuenta, se vulgariza, se subalterniza o simplemente se niega.

En medio de lo que pareciera un colapso del orden global capitalista, y del proyecto civilizatorio occidental (o crisis civilizatoria como lo he venido expresando anteriormente), es ahí donde emerge desde la memoria colectiva (como factor de resistencia) y desde la ancestralidad el buen vivir de los pueblos indígenas y afros, construcciones desde la autonomía en constante desafío con la matriz del poder colonial-moderno (Quijano, 2007), para Walsh, es la pugna entre dos proyectos de mundo-vida, el que persiste en la actualidad y aquel que resiste en la adversidad desde la memoria colectiva ancestral.

En este sentido, las prácticas pedagógico-educativas decoloniales desafían y cuestionan la razón unívoca de modernidad occidental y el poder colonial que, aún, se encuentra enquistado en la actualidad. Se trata de pedagogías que buscan pensar desde otras racionalidades, conocimientos y genealogías, sistemas de pensamiento, prácticas y formas de vivir distintos (Walsh, 2013) para construir otros sistemas civilizatorios, perspectivas pedagógicas que se pueden encontrar dentro de las memorias y prácticas colectivas de los pueblos y comunidades a lo largo y ancho de la región latinoamericana.

Un horizonte decolonial que demuestra que estamos en el umbral del cómo hacer las cosas de manera diferente, y donde la construcción didáctica está en juego, en aras de construir otro mundo. Para Walsh, lo decolonial retoma las aportaciones de Paulo Freire en el sentido de que la pedagogía es una metodología dentro y para las luchas político-sociales para la liberación. Se busca reconocer e identificar el problema que retrata el poder colonial, la dominación y opresión para organizarse e invertir dichas condiciones deshumanizantes. “Las pedagogías en este sentido son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan en la resistencia y la oposición, en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.” (Walsh, 2013, p. 29)

Walsh toma como referente concreto de las luchas decoloniales las constituciones de Ecuador y Bolivia, las cuales tienen como horizonte claro la construcción de otras sociedades, con modos de convivir radicalmente distintos y desde la refundación de los Estados nacionales. Dichas constituciones son el resultado de los movimientos indígenas en la década de los noventa, pues mientras se disipaba el “socialismo real” (o así llamado por la historia oficial) y

con ello la utopía revolucionaria-marxista blanco-mestiza,; se genera un escenario de desesperanza y con ello un pesimismo catastrófico donde el capitalismo enarbola la bandera del triunfo las resistencias crecen en los pueblos originarios y retoma fuerza.

En otras palabras, la memoria ancestral de los pueblos nunca ha dejado de resistir, por el contrario, plantea otras formas de re-existencia pero fuera del fundacionalismo epistémico de la modernidad eurocéntrica pues “la lucha no es simplemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada por pueblos y comunidades racializadas.” (Walsh, 2013)

Por lo tanto, la pedagogía desde las luchas decoloniales tiene una dimensión praxística, un uso estratégico de acción y como guía para construir pedagogías disruptivas. Pedagogías transgresoras, que incidan en la ontología y en la episteme del poder colonial, pedagogías que avivan el desorden de la descolonización para que del caos resurja una nueva humanidad. Una pedagogía decolonial persiste en transformar el poder colonial, poder que se desdobra de los supuestos de la modernidad fundacional epistémica cuestión que también pone en perspectiva W. Carr como ya lo vimos anteriormente.

Y es aquí donde encuentro una relación evidente entre la crítica hacia la modernidad epistémica que hacen las y los pensadores decoloniales, como C. Walsh, y W. Carr, poniendo el acento particular en la cuestión educativa. Sin embargo, la diferencia radica en que las pedagogías decoloniales encarnan las consecuencias del colonialismo para poder construir otras formas de educación y con ello de dignificación de la vida. Es decir, las pedagogías decoloniales, desde tiempos de la colonia, buscan construir otras formas de enseñanza-aprendizaje desde aquella rebeldía que le hacía frente al opresor (afro-indio vs colono) incluso, me atrevería a decir que, la Pedagogía de la liberación que después Freire plantea, desde los pueblos oprimidos, guarda una profunda relación con el umbral de resistencias creativas contra la invasión colonial.

La pedagogía liberadora de Freire da un giro a lo decolonial, según Walsh, en su experiencia en Cabo Verde y Guinea Bissau en África ya que comenzó a pensar en el poder que se ejerce

no sólo desde lo económico sino también desde la racialización y la colonización (2013). Posteriormente, su trabajo de pedagogía de la esperanza pone de manifiesto la rebeldía como praxis política-pedagógica de reinención de existencia y vida.

Por ejemplo, en relación con los dos últimos párrafos, otro enlace pedagógico que plantea Walsh con lo decolonial son las formas de resistencia negra como lo fueron los palenques, el cimarronaje, el malungaje y la muntu-ización, luchas de mujeres y hombres esclavizados por recuperar y reconstruir la existencia, la libertad y la liberación. Este tipo de luchas de resistencia son enseñanzas que han sobrevivido en los pueblos, son enseñanzas vivas dentro de la memoria colectiva y la tradición oral en una pedagogía de la escucha.

Resistencias dentro de una cultura de esclavitud que constituyeron una pedagogía esclava para vivir lo más humanamente posible, es decir, en las formas de resistir ante un trato inhumano se fue construyendo un sentimiento de pertenencia comunitaria con significados éticos, ser humanos ante un sistema que deshumaniza (Walsh, 2013), siendo esto una premisa profunda que da sustento y un horizonte claro a otras formas de hacer educación en la actualidad. Según los planteamientos decoloniales de Frantz Fanon, en su relación con lo pedagógico³¹, la descolonización es una forma de desaprendizaje de todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres.

Es claro que la descolonización requiere de una doble consciencia, tanto de los pueblos oprimidos como de los opresores y de su contubernio en la estructura moderna-colonial-racial, una dialéctica de aprendizaje y desaprendizaje en los actores involucrados. Y como lo mencionaba en párrafos anteriores, lo decolonial plantea que el trabajo es primordialmente con los sujetos que han vivido encarnada y existencialmente la herida colonial. Se podría decir que la propuesta pedagógica de Fanon sólo se entiende desde los procesos de desaprendizaje, invención, intervención y acción (Walsh, 2013).

31 Según Walsh para Freire el punto de partida fue lo pedagógico, pero para Fanon fue lo colonial, pero existen puntos de convergencia en relación con la liberación de los pueblos oprimidos

2.7 Dimensiones pedagógicas y su crítica al discurso fundacionalista moderno eurocéntrico en educación

A hora bien, hay un lugar en común entre estos planteamientos de pedagogías decoloniales con lo pedagógico crítico y liberador, pero también con lo transcomplejo en educación, esto último como un horizonte para ir construyendo una pedagogía transcompleja. Visualizo una serie de sustentos pedagógicos importantes que tienen en común estas perspectivas pedagógico-educativas:

i. Las problemáticas que se presentan en los procesos educativos actuales tienen un origen en común y se pueden rastrear a partir de perspectivas pedagógicas liberadoras y críticas que como la decolonialidad, en articulación con el ángulo de lo transcomplejo y otras críticas al discurso fundacional de la modernidad epistémica³² en la educación; contribuyen a comprender mucho mejor dichas problemáticas que impactan en los quehaceres educativos concretos, quehaceres que como la práctica y la formación docente nos competen en esta investigación.

ii. Este capítulo que argumenta y justifica la dimensión pedagógica de esta investigación encuentra que el lugar en común de dichos ángulos pedagógicos es la crítica profunda al discurso fundante de la modernidad epistémica la cual inaugura a un sistema mundo capitalista desde la colonialidad del poder. Digamos que comprender el origen es comprender que las instituciones académicas y los procesos educativos (formales, no formales e informales) están permeadas por dicha perspectiva eurocéntrica³³.

iii. El quehacer docente y su formación continua, como objetos de este trabajo de investigación, al ser elementos pedagógicos dentro de un sistema complejo (capitalista, masculinizado, racializado y eurocéntrico),; están atravesados y, por momentos, determinados por la episteme moderna fundacional (como bien lo argumenta W. Carr) desde una perspectiva lineal y

32 Que por si fuera poco inaugura al sistema mundo capitalista en el seno de las opresiones coloniales

33 Desde la introducción voy dejando claro que incluso la metodología de investigación encarnada que utilizo plantea que la estructura académica ha obedecido en el proceso histórico a una mirada desde la masculinidad hegemónica, racializada, colonial y eurocéntrica, deslegitimando y subalternizando saberes y formas de investigar

reduccionista de los procesos educativos; por eso se propone el ejercicio de complejizar el acto educativo lo cual veremos en los próximos capítulos.

iv. En lo concreto, para el devenir de esta investigación, se propone desde las dimensiones pedagógicas expuestas lo siguiente:

a) Desde una pedagogía y didáctica de la complejidad: Construir modelos pedagógicos para complejidades situadas que estén a la altura de los desafíos locales y globales. Esto implica que las y los profesores del CCH visualicen la construcción de modelos pedagógicos desde su práctica concreta, problematizando su quehacer educativo y trabajando con dificultades reales de la comunidad en la que se encuentra el plantel y con problemáticas que transversalizan a las y los estudiantes, por ejemplo, las violencias de género, la precarización del trabajo docente, la marginalidad de la localidad etc.

b) Desde una educación sin teoría: De la mano con el punto anterior, desde la práctica docente habría que estarse cuestionando constantemente los presupuestos teóricos en los que se enmarca el quehacer educativo, en dado caso de que existan dichos presupuestos o bien sobre el marco de creencias. Y hacer conscientemente un contraste de dicho marco normativo que busca influir o determinar las prácticas, ¿qué determina o influye en mi quehacer educativo docente? ¿bajo qué presupuestos ejerzo la docencia? Y sobre todo ¿bajo qué epistemes se fundamenta mi formación continua?

c) Desde las alternativas pedagógicas: Someter a discusión las posiciones pedagógico-políticas (que parecieran caducas) para introducir innovaciones reales que propicien cambios radicales. Es decir, hablar de alternativas pedagógicas es hablar de innovación, pero en un sentido crítico y político, y no sólo técnico como se suele hacer tradicionalmente. Cuando se plantea una formación docente transdisciplinar y compleja para los profesores y profesoras del CCH se está dimensionando como una alternativa crítica e innovadora, pero justo en un sentido problematizador y crítico, pues lo que se hace primero es poner en perspectiva la oferta de formación docente de las y los profesores del CCH y si dicha formación se considera

innovadora o no. Por consiguiente, y como una antítesis, lo transcomplejo en la formación docente es innovación por lo menos en hipótesis³⁴, suposición que se planteó en algunas entrevistas aplicadas en las y los docentes del Colegio, al respecto una de las docentes nos compartía que:

A mí me parece que sí es innovadora y además porque, como te decía, pues también en mi formación en Filosofía de la Ciencia me hace tener cierta receptividad a estos temas de la Complejidad y la Transdisciplina, entonces yo sí considero que hay una innovación porque es un poquito salir de estos cánones, de ir repensando las estructuras del conocimiento de la propia enseñanza y el aprendizaje. Como en esta parte también de asumir una postura crítica en el edificio de la ciencia o del conocimiento, de los procesos de enseñanza, creo que esta postura de la transdisciplina que tú asumes desde esta perspectiva crítica sí puede contribuir de manera significativa a dinamitar estas estructuras como muy jerárquicas, muy sólidas del edificio de la ciencia y que se reproduce en los programas en las prácticas docentes en cómo se valora el aprendizaje, qué se valora y qué no del aprendizaje, entonces yo creo que sí aporta, aporta bastante.

d) Desde las pedagogías decoloniales, críticas y liberadoras: Esta perspectiva es transversal en toda la investigación, en todo momento hago referencia a las pedagogías críticas y liberadoras como fundamentación y como referente al momento de hablar de los quehaceres educativos. Respecto a lo decolonial en lo pedagógico, es una perspectiva totalmente concreta que demuestra que desde la memoria colectiva de los pueblos latinoamericanos se está construyendo otro tipo de hacer educación en dignificación de la vida misma, es asumir una posición crítica praxística contra los extractivismos, en este sentido lo educativo, desde esta perspectiva pedagógica decolonial, nos demuestra que sí se están construyendo formas de educación otras, por la vida y para la vida, cuestión que se asemeja a la propuesta de complejizar el acto educativo poniendo como objetivo primordial la vida. En pocas palabras, las pedagogías decoloniales construyen otras posibilidades, fuera de la lógica de la modernidad epistémica eurocéntrica, así como lo propone la epistemología de la complejidad desde una mirada crítica.

34 Ojo con esto, la investigación no se está planteando como para comprobar si lo transcomplejo es innovador o no en los procesos de formación docente de las y los profesores del CCH, es decir, de lo que se trata es de saber si desde lo transcomplejo se puede contribuir al mejoramiento de los procesos de formación

Representa para mí todo un reto hacer una investigación retomando las propuestas de Educación sin teoría de W. Carr, de Pedagogías críticas y decoloniales, y de contribuciones para una pedagogía transcompleja. Resulta cardinal orientarse tomando como un ángulo inicial las perspectivas pedagógicas descritas. Considero que la invitación es ir pensando otras lógicas de hacer educación en contextos complejos, en este sentido, conjeturo que, para tal empresa, es crucial escuchar y analizar las narrativas encarnadas en las y los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, expresan sus lógicas y sentires desde su práctica educativa, ya que lo que está en juego es la construcción de una pedagogía compleja de los CCH's.

Antes de pasar de lleno a las narrativas de las y los docentes, considero importante trabajar el marco teórico conceptual de la epistemología de la complejidad y la transdisciplinariedad. Esto va a permitir comprender ciertas categorías que articulan y dan ordenamiento a la investigación pues ¿desde dónde estoy hablando de Complejidad y transdisciplinariedad? Y ¿cuál es el vínculo con lo educativo? Veamos a continuación desde dónde y qué estoy recuperando.

Capítulo 3

3. Sustento teórico-epistemológico desde las aportaciones de Morin, Maldonado y Nicolescu como base del primer y segundo capítulo: La complejidad, la transdisciplinariedad y sus aportaciones para la formación del docente-investigador del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

A continuación se describen algunos supuestos teórico-epistemológicos de investigadores y pensadores de la complejidad y la transdisciplinariedad (lo transcomplejo)³⁵, ya que sus propuestas – así como la dimensión pedagógica desarrollada con anterioridad – representan el cimiento teórico de esta investigación, pues hay un compromiso por entender las problemáticas propias de la crisis civilizatoria (como una problemática totalizadora y profunda) en la que vivimos actualmente y que, desde luego, impactan en los procesos pedagógico-educativos y por ende en el campo de la docencia.

35 Lo que por cuestiones prácticas llamaré lo transcomplejo como una unión de complejidad y transdisciplina, cuestión que ya le he venido llamando así en los anteriores capítulos

Así es, los trabajos de Edgar Morin y Basarab Nicolescu son parte importante para esta investigación, aunado a las contribuciones importantes de Germinal Cocho Gil (considerado el primer complejólogo en México), Octavio Valadez Blanco con su propuesta de construir una Pedagogía y didáctica de la complejidad desde una perspectiva biocultural; y Carlos Eduardo Maldonado con su propuesta de complejizar la educación.

La epistemología de la complejidad, la transdisciplinariedad y la complejización de la educación son enfoques que pretenden contribuir a una comprensión más profunda para construir posibles soluciones a la crisis civilizatoria y su impacto en otros subsistemas complejos como el pedagógico-educativo, desde la construcción de otras lógicas no convencionales³⁶. Al respecto, Morin, en su epistemología de la complejidad, plantea que existe una diversidad de instancias decisivas del conocimiento, las cuales abordaré más adelante en este mismo capítulo, y no sólo las históricamente hegemónicas como habitualmente se cree, pues la vida es el sistema más complejo que no puede entenderse desde una sola instancia suprema.

Así mismo, la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu, se plantea, en un primer momento, como la necesidad de transgredir las fronteras disciplinares poniendo de manifiesto que el objetivo primordial de la transdisciplina es el compromiso por la comprensión del mundo presente (Nicolescu, 1996). Dicha comprensión, ya en un segundo momento, será desde la construcción de lógicas diferentes para el entendimiento de los diversos niveles de realidad y desde la inteligencia de la inclusión (inteligencia que explicaré más adelante en el apartado 3.2).

De tal manera que, dichos planteamientos nos trasladarían por el camino para entender lo que Carlos Eduardo Maldonado denomina la educación en complejidad o la complejización de la educación, esto nos explica, al inicio del próximo capítulo, que la educación, al ser un fenómeno complejo no lineal, tiende al no equilibrio y más bien es un fenómeno de equilibrio dinámico inmerso en sociedades con inconmensurables interacciones pues, bajo la

36 Como los estudios decoloniales en educación algo que se trabajó en el capítulo anterior

perspectiva de las ciencias de la complejidad, como ciencias de la vida (Maldonado, 2014), el objetivo primordial de los procesos educativos debe ser posibilitar la vida misma.

Es así como la formación continua del docente-investigador, como objeto de estudio de esta investigación, se enmarca dentro de la perspectiva de la complejidad y la transdisciplinariedad con la finalidad de encontrar respuestas más certeras a las interrogantes a las que se enfrenta constantemente el docente desde su práctica encarnada.

3.1 Epistemología de la complejidad de Edgar Morin como punto de partida

Lo que se busca en este apartado es exponer las aportaciones más importantes sobre la epistemología de la complejidad de Morin, como un sustento crucial que se analizará y se contrastará constantemente con el campo de lo pedagógico-educativo en general y, por consiguiente, con la formación continua del docente en particular pues, en el marco de esta investigación, lo que se tiene como objetivo primordial es analizar la formación continua del docente a la luz de algunos postulados de la complejidad y la transdisciplinariedad como paradigma emergente en el campo educativo.

El análisis que de los planteamientos se hará también es un esfuerzo por construir categorías intermedias que serán cardinales a lo largo y ancho de la investigación, siempre en articulación con el trabajo etnográfico que es la observación participante y las narrativas encarnadas de la comunidad docente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Sur y Vallejo. Se parte de analogías, que es un ejercicio importante entre la conceptualización de la epistemología compleja y con lo pedagógico-educativo, primordialmente con la formación docente.

Como argumento central Morin dice que, una epistemología compleja debe tomar en cuenta que existen muchas instancias decisivas del conocimiento, pero insuficientes si están separadas, pues cada una de ellas comporta un principio de incertidumbre (Morin, 2004). Dicho de otro modo, pretender que existe una sola instancia hegemónica –académico-científica– que pretenda la verdad última del conocimiento es un error, pues, además, un sólo ente siempre

se verá rebasado por el sistema más complejo que existe, es decir, los procesos de la vida misma.

En gran medida, hay que reconocer que existe una diversidad considerable de instancias que construyen y deciden el conocimiento, es ir en contra de un pensamiento clásico-hegemónico que emana de las cúpulas académico-científicas. Y aquí considero que existe una íntima relación con los estudios decoloniales, por ejemplo, lo que propone Santiago Castro Gómez acerca de la *hybris* del punto cero, en su ensayo “Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes” en el que su análisis gira en torno al impacto de los presupuestos epistémicos de la modernidad, como la instancia hegemónica por antonomasia, en los entes académicos como las universidades y los centros de investigación.

En este sentido, utilizando la metáfora teológica del *Deus Absconditus* como la *hybris* del punto cero, se entiende a partir de la idea de que Dios observa el mundo desde fuera del mismo, en un punto inobservable, o sea, el punto cero. Así mismo, la ciencia moderna se pretende el Dios que busca hacerse un punto de vista sobre los demás puntos de vista, pero sin que ese “omnipotente” punto de vista hacepte opiniones sobre sí, por el contrario, invisibiliza opiniones (Gómez, 2007), volviéndose así autorreferencial e incurriendo en el pecado de la *hybris* al asumir el papel de Dios sin poder serlo.

Dicha relación entre los estudios decoloniales³⁷, que dirigen la crítica a los presupuestos epistemológicos de la modernidad, y los postulados de la complejidad y su epistemología será transversal a lo largo y ancho de la investigación, ya que considero que los dos estudios tienen el común denominador de criticar los postulados de las instancias hegemónicas del conocimiento.

Desde la perspectiva de la epistemología compleja, el problema de la epistemología es comunicarse con otras instancias o el llamado diálogo de saberes, muy al estilo de Sousa Santos en sus epistemologías del sur, para hacer el circuito o red compleja del conocimiento de una manera más horizontal y democrática pues “la buena ciencia es concomitante con

37 Primordialmente las pedagogías decoloniales desde la propuesta de Catherine Walsh

la democracia en el más fuerte de los sentidos” (Maldonado, 2014).

Es pues el problema del conocimiento del conocimiento (Morin, 2004), o sea, quién conoce, por qué conoce, cómo conoce y desde dónde conoce, por lo tanto es importante que el operador del conocimiento sea consciente de que es al mismo tiempo objeto del conocimiento. De tal manera que es importante el encuentro y el intercambio (inter y transdisciplinar) entre investigadores como una necesidad que le compete, también, a otros actores en el campo de lo pedagógico-educativo como es el caso del docente en su papel como investigador³⁸, cuestión de la que profundizaré en los capítulos posteriores. Pero es precisamente aquí donde entra la importancia del diálogo inter y transdisciplinario que iremos analizando principalmente desde los planteamientos de Basarab Nicolescu en el segundo apartado de este capítulo.

De tal suerte que, lo que está sobre la mesa para esta investigación es que la formación continua del docente-investigador debe ser consciente de dichas instancias epistemológicas del conocimiento pues, según Morin, siempre habrá un principio de incertidumbre en la verdad (Morin, 2004). Y dicho principio es mejor comprendido y analizado tomando en cuenta a las otras instancias o nodos del saber, muchas veces subalternizados. Habría que ir pensando entonces cuáles son las implicaciones de tomar en cuenta la diversidad de instancias del conocimiento en el marco de una epistemología compleja para la práctica docente, y, sobre todo, en la formación continua de las y los docentes.

Es importante enfatizar que, para una comprensión más profunda de la epistemología de la complejidad, es imprescindible la problematización de la ciencia clásica, como ya se había advertido párrafos arriba, al mostrar el disenso sobre los presupuestos epistemológicos de la modernidad cual si fuera la única instancia hegemónica del conocimiento. Pues uno de los postulados principales de la ciencia clásica es reducir para controlar, es precisamente de dicho principio donde se desprende la fragmentación del conocimiento y, por ende, la división social del trabajo, impactando a su vez en los procesos pedagógico-educativos como una totalidad y en la formación docente como una particularidad de esta.

38 El docente investigador como una hipótesis que fui aclarando en medida que fui desarrollando el trabajo de observación participante, pues el docente para mejorar su práctica y esta se vuelva más profunda hace investigación, así lo fueron expresando desde su narrativa encarnada

Bajo esta idea reduccionista y fragmentaria, el docente como sujeto, que piensa (o debería pensar) detenidamente su labor, ha pasado a ser un mero aplicador de ideas ajenas a su actividad (Díaz e Inclán, 2001) demostrando en cierto modo que la docencia vive un proceso de abaratamiento, tecnificación e hipermarginalidad que se ha agravado en estos tiempos adversos de pandemia³⁹. Cuestión que abordaré desde las narrativas encarnadas de las y los docentes más adelante, ya que es importante analizar las condiciones materiales e intelectuales de la labor docente en el CCH actualmente.

Continuando con la problematización de la idea fragmentaria y reduccionista desde la visión de la ciencia clásica, cuya lógica impacta en los conocimientos y por consiguiente en el currículum escolar, en contraste, desde la perspectiva de la complejidad, el conocimiento no se plantea como algo lineal sino como un punto de partida, pero nunca de término, es un bucle siempre en movimiento, una aventura en espiral (Morin, 2004)⁴⁰. Tal planteamiento, en virtud del tema de esta investigación, se visualiza como transversal en la formación continua del docente para que sea parte de su práctica y lo aplique en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que uno de los principios de la ciencia clásica es reducir para controlar, la concepción de desorden, según Morin, es negada, se descarta pues escapa de la comprobación y el dominio propios de la ciencia tradicional. Históricamente, el concepto de desorden en la construcción de conocimiento es desdeñado como una fluctuación que impide la organización y clasificación del conocimiento, pues desde la estructura disciplinar se necesita un objeto de estudio concreto que arroje claridades y no incertidumbres. En este sentido, según Castro Gómez (2007), las disciplinas encarnan una imagen de la realidad fragmentada, ya que de

39 Cabe aclarar que, como en muchas investigaciones de posgrado, este trabajo lo inicié en 2019, apenas unos meses antes de que la pandemia de Covid-19 se globalizara. Por lo tanto, no se tomó de lleno el contexto pandémico ni su impacto, ya que estando inmerso en el proceso en estos años es difícil dar cuenta de una pandemia que nos agarró desprevenidos y que no se contempló como parte de la investigación

40 Concebir al conocimiento como algo no acabado y más bien en espiral tiene que ver con aterrizarlo en términos del quehacer educativo. Es decir, y un ejemplo claro en la actualidad podría ser el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) donde, se trabaja por progresiones generales y ya no por habilidades específicas, el conocimiento curricular busca traer al seno del quehacer educativo las problemáticas reales cotidianas y ya no al revés donde el conocimiento era un fin en sí mismo. Por lo tanto en el MCCEMS el conocimiento no es lineal pues de lo que se trata es de dar solución a problemáticas que afectan a las y los estudiantes

esta manera un análisis segmentario dará mayor certeza del conocimiento a pesar de que se ignoren sus conexiones e interacciones con otras disciplinas y, principalmente, con la vida misma.

3.1.2 La termodinámica encarnada en el principio de entropía para la complejidad organizada y su relación con el quehacer educativo

En un claro contraste, desde la epistemología compleja, se trabaja con el principio de entropía, principio que a su vez se desprende de la segunda ley de la termodinámica, pues dicha ley inscribe una especie de corrupción incorregible de degradación de la energía que se traduce como crecimiento del desorden, de la degradación y del caos (Morin, 2004).

En la epistemología de la complejidad, el principio de entropía busca dar cuenta de los sistemas y fenómenos complejos pues tienden al desorden constante. En este sentido, en una suerte de analogía, el desorden tiende a presentarse a la luz de las ciencias sociales y humanidades, pues tanto las estructuras sociales como la humanidad que le da vida a dicha conformación son fenómenos harto complejos, por consiguiente, los procesos pedagógico-educativos también son no lineales y más bien complejos en tanto que lo pedagógico-educativo no se entiende fuera de lo social ni de lo emotivo, ni de lo estético y cuyo estudio gira en torno al devenir de la enseñanza-aprendizaje de la humanidad.

Así pues, estamos entrando a lo que se denomina complejidad organizada, la cual se concibe como el número inconmensurable de interacciones e Inter-retroacciones (Morin, 2004) propias de fenómenos no simples ni lineales de una organización que, en determinado momento, tiende a la desorganización, es decir con inter-retroacciones Morin se refiere a organización y desorganización los cuales están en constante tensión en un sistema complejo, debido al gran número de interacciones que se asemeja al cerebro humano y al campo de la cibernética.

Al respecto, los sistemas sociales como sistemas complejos siempre tienden a la complicación. Bajo dicha concepción, se enmarcan los procesos pedagógico-educativos como fenómenos complejos, incluyendo desde luego a la docencia en una continua formación. Dicho de otra manera, la docencia como práctica no está al margen de la inestabilidad social, pues

justamente dichas inestabilidades impactan en lo pedagógico-educativo, generando así complicaciones, por no llamarlo crisis, constantes en los sistemas educativos que constriñen el campo de la docencia en tanto labor y práctica intelectual encarnada, que desemboca en movilizaciones sociales en busca de mejores condiciones, por ejemplo.

De igual manera, bajo esta línea, la inestabilidad de los sistemas educativos impactan en lo social, pues estamos hablando de la formación de un perfil específico de sujetos, bajo un proyecto de Estado-nación, que tendrán un impacto en las interacciones sociales. Es decir, hay un efecto de retroacción de un fenómeno complejo a otro.

Por consiguiente, entender los procesos de enseñanza-aprendizaje como parte de un sistema educativo que a su vez se encuentra inmerso en una sociedad que tiende al desorden, y que por ende genera incertidumbres,; es entender que los procesos pedagógico-educativos deben estar a la altura de las exigencias de un tiempo caótico, un tiempo marcado por, como bien lo expone Alicia de Alba, una crisis estructural generalizada.

Es por ello por lo que la complejidad, como enfoque para una comprensión profunda del sistema mundo y de sus fenómenos,; irrumpe bajo la forma de incertidumbre, aleatoriedad y caos en el conocimiento (Morin, 2004) por eso es por lo que emergen resistencias, ya que se desplazan las certezas propias de la ciencia clásica. Dichas categorías, incertidumbre, aleatoriedad y caos son transversales en los estudios de la complejidad y serán utilizadas en todo momento en esta investigación, pero dotándolas de sentido en función de la formación continua del docente en un contexto más ampliado del que se desprende, es decir, el pedagógico-educativo.

Bajo dicha perspectiva compleja, se ponen en cuestión los conocimientos que parecían incuestionables pues, como ya se mencionó, siempre existirá un principio de incertidumbre en los conocimientos, cuestión que debe estar presente en los postulados de formación continua del docente, pues justamente al ser continua queda claro que el conocimiento tiene un principio, pero no un final y se reconstruye en la práctica misma siempre a la luz del perfil de sujeto al que se quiere formar. Aleatoriedad da cuenta de que el trabajo docente, cuando es

situado, estará ante un proceso no lineal en la que lo azaroso apremia, pues la educación en tanto situada buscará comprender las particularidades y las fluctuaciones dentro de un contexto que, en muchos de los casos, pareciera que busca homogeneizar generando así una tensión constante entre el currículo oficial lineal que pareciera inmóvil y el ambiente social más allá del aula, es decir, la vida misma (Maldonado, 2014).

Es precisamente en esta aleatoriedad donde emerge el caos constante, como elemento disruptivo que quebranta el orden y la certidumbre de la planeación curricular. Dichos planteamientos los trabajaré en los próximos apartados de la investigación en consonancia con las experiencias narradas de formación continua de las y los docentes del CCH.

3.1.3 El paradigma de la simplificación en la epistemología compleja y su relación con el quehacer educativo

Ahora bien, Edgar Morin expone que no se puede concebir una epistemología compleja sin antes comprender el paradigma de la simplificación. Dicho paradigma, en un principio plantea que al sólo haber ciencia de lo general se ha expulsado o invisibilizado el disenso, es decir, los universalismos han negado la singularidad que aparentemente no tiene un lugar reconocido en el orden hegemónico.

En este sentido, las llamadas leyes universales se hacen presentes en el momento de las interacciones mismas y toda interacción es emergente o aleatoria, tales interacciones pueden arrojar datos casi siempre iguales en fenómenos y sistemas no complejos. Sin embargo, en casos complejos las interacciones nunca aparecen de la misma forma, por ello, las leyes universales, principalmente en fenómenos y/o sistemas complejos no lineales, no podrían aplicarse como tal (Morin, 2004). E aquí otro principio importante de la epistemología de la complejidad: las interacciones como puntos de encuentro e intercambio de información que propician el dinamismo.

Por tales razones, las manifestaciones singulares y locales no deben de ser rechazadas. Así mismo, las concepciones particulares de lo pedagógico-educativo desde una perspectiva transcompleja, como lo es la formación continua de las y los docentes; se propone tener

presente en sus principios una formación que no rechace singularidades, pues sería una contradicción tomando en cuenta que la docencia misma es una práctica situada no universal.

Además de que, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se tendría que perder de vista que la metodología didáctica debe, de igual manera, ser situada, es decir, lo local y lo singular no quedan fuera de la enseñanza de los contenidos que – desde una perspectiva meramente eurocéntrica – se hacen llamar universales, esto implicaría un ejercicio de educación situada presente en los principios de formación continua de las y los docentes. Bajo esta perspectiva los procesos pedagógico-educativos, no deben perder de vista, en ningún momento, la dimensión histórico-social en el tiempo (Morin, 2004).

Al respecto, dentro del paradigma de la simplificación, el pensamiento simplificante sólo toma en cuenta un sólo tiempo, o el del progreso o el de la corrupción o decadencia, por el contrario, el pensamiento complejo concibe otra lógica de comprensión del tiempo. La politemporalidad, entendida como aquella en la que se expresa la repetición, progreso y decadencia (Morin, 2004). Es decir, el tiempo cambia por completo desde la complejidad, no hay un camino lineal de ascensión progresiva, más bien en dicha ascensión puede haber reversibilidad, repeticiones y decadencia.

Lo que se pretende es cambiar la concepción de que el avance del tiempo es sinónimo de un progreso lineal casi incorruptible cuando en realidad, paralelamente en el espacio, existen procesos temporales diferentes como, por ejemplo, los países colonizados de la región latinoamericana, en contraste con los países colonizadores europeos. A la luz de este ejemplo, Boaventura de Sousa Santos, hace un análisis importante respecto a la enorme brecha entre el norte y sur global al cual llama pensamiento abismal, en el cual describe una negación profunda de la historia, de la cultura y de los conocimientos no europeos, ya que bajo esta concepción sólo se concibe una línea temporal progresiva, lo que más caracteriza al pensamiento abismal es la imposibilidad de la copresencia de los dos lados de la línea, es decir, la ausencia no dialéctica (de Sousa, 2010).

Siguiendo con la concepción de la politemporalidad, el elemento constitutivo es visto como evento, o sea, la elementalidad como eventualidad. Un ejemplo es considerarnos como organismos estáticos, pues la realidad nos demuestra que no estamos constituidos como células, sino como interacciones entre esas células. Lo constitutivo en este sentido, es un ordenamiento en constante movimiento, por ello se le da una gran importancia a la interacción entre los elementos que conforman tal constitución.

No se trata tan sólo de sumar las partes, pues un sistema complejo no se puede entender tan sólo con mirar sus elementos constitutivos, pues pueden ser eventuales de acuerdo con sus interacciones mismas (Morin, 2004). Entonces, los sistemas complejos siempre están en constante movimiento, esto demuestra que las leyes universales no aplican en la complejidad.

De tal suerte que, las interacciones sociales son los acontecimientos mismos que le dan sentido a la historia. Así mismo, los procesos pedagógico-educativos están constituidos por las interacciones más que por la suma de sus partes, en este sentido el acto pedagógico debe comprender las interacciones en el acto del quehacer educativo más que la suma de sus partes, en relación con eso, la docencia como práctica debe ser comprendida desde sus interacciones que la constituyen más que sus elementalidades, desde esta perspectiva se tendría que construir una formación continua alternativa e innovadora.

Las interacciones que constituyen la práctica docente nunca están al margen de los fenómenos locales ni globales que, dicho sea de paso, son fenómenos no-simples sino complejos. La práctica docente, a la luz de la complejidad, tomará como un principio importante la elementalidad como eventualidad en su formación continua, dado que una pregunta transversal sería ¿cómo y qué conforma el perfil docente para que esté a la altura de las exigencias de su práctica en tiempos caóticos y fluctuantes?

En otras palabras, el perfil docente está en un constante cambio y para ello es transversal su formación continua como objeto cardinal de esta investigación. Bajo esta idea, la docencia como práctica y como labor en México, y países de la región latinoamericana, ha vivido desde hace décadas un proceso de desprestigio y marginalidad cuyas consecuencias, según Raúl

Motta⁴¹, se encarnan en un bajo nivel de formación epistemológica y metodológica en el tratamiento del conocimiento y, al igual que como llega a problematizar el francés Gilles Ferry, una descontextualización global y local en los docentes directamente proporcional a la complejidad de los cambios culturales y socioeconómicos (Motta, 2012). Se podría interpretar entonces que, el primer proceso formativo del docente es limitado en función de la complejidad de los procesos estructurales de un mundo cada vez más divergente y en constante tensión.

Siguiendo con el argumento de la elementalidad como eventualidad, según Morin, existen emergencias en las conjunciones organizadas, ya que justo en esas interacciones de la organización, emergen cualidades que en las partes aisladas jamás aparecerían, pues hay un conocimiento que sólo progresa concibiendo la interacción con el medio, como por ejemplo puede ser la experiencia narrativa en educación.

Sin duda, haciendo una analogía importante con los procesos educativos, dentro del aula emergen cualidades en las interacciones entre la diversidad de sujetos, cualidades mediadas por un discurso pedagógico; discurso que no puede estar aislado del amplio espectro social-global pero que, sin embargo, dichas cualidades aparecen específicamente dentro del contexto de la educación escolarizada ya que hay una intencionalidad pedagógica concreta encarnada en el currículo, las estrategias didácticas y otros elementos como la evaluación.

Por ejemplo, la docencia es un conjunto organizado que le da dinamismo a su existencia, en dicha conjunción emergen cualidades, es decir, en la práctica misma del docente –enseñanza-aprendizaje, pero también investigación en un contexto determinado – sobresalen cualidades que, de manera aislada, o sea, al margen de los procesos sociopolíticos, no aparecerían. En dichas interacciones y cualidades, emerge el imperativo de la formación continua de las y los docentes, como un elemento fundamental que exige su práctica misma y que busca trascender su primer proceso formativo disciplinar.

41 Es investigador de miembro de la comunidad del pensamiento complejo
<http://www.pensamientocomplejo.org/autor.asp?IdAutor=11>

3.1.4 Principios de orden-desorden-interacciones-organización y retroacción-fractalidad y sus analogías con lo educativo

En relación con lo anterior y casi para finalizar este apartado, en un fenómeno organizado pero complejo, es necesario visualizar principios de orden-desorden-interacciones-organización (Morin, 2004). Pues los principios de orden pueden gestarse al mismo tiempo que los de desorden, mientras que la organización se está desarrollando. De tal manera que, el tetragrama Orden-desorden-interacciones-organización actúa como un medidor para comprender fenómenos complejos no-lineales, dentro del espectro social, como lo es lo pedagógico-educativo en general y la práctica docente en particular.

Otros dos planteamientos que son elementales para comprender la epistemología de la complejidad, son la fractalidad y la retroacción como antítesis de la causalidad. En el caso de la retroacción, a diferencia de la visión antigua de causalidad que se planteaba como lineal y exterior e incluso ajena a los objetos o sujetos a los que se afectaría, el giro de la causalidad planteado desde la complejidad es la retroacción, pues si tomamos en cuenta que en el origen de toda organización compleja está el principio de emergencia, las propiedades que nacen de la organización retroactúan en el conjunto de dicha organización (Morin, 2004), en otras palabras, las causas que nacen en un inicio se desenvuelven, generando otras causas, teniendo un impacto constante en las partes, rompiendo así con la idea de una linealidad progresiva casi sin pausas reflexivas.

Considero que el principio de emergencia, desde una perspectiva pedagógico-educativa, es con lo que se trabaja cotidianamente en términos reales y concretos. Lo que emerge trasciende y a la vez desborda una planeación curricular, por ello es importante no perder de vista tal principio ya que es lo que demuestra que los sistemas educativos son sistemas complejos.

Esto demuestra que existe una relación mutua entre las partes y el todo, mucho más allá del conocimiento experimental-fragmentario que pretende la ciencia clásica, y es justo aquí donde la idea de fractalidad juega un papel importante, pues explica que en las partes se contiene información parcial del todo (Morin, 2004), como en el caso de lo pedagógico-educativo visto

como un sistema complejo en el que la docencia, en formación continua nunca acabada, es una parte de ese todo sistémico y complejo. O sea que, desde la apreciación de fractalidad, la docencia como parte de un sistema pedagógico-educativo guarda información parcial de ese todo, es decir que la práctica docente bien podría interpretarse como medidor del sistema educativo y también al revés.

A continuación, se plantea un ejercicio de construcción de categorías intermedias a partir de la propuesta de tetragrama de Edgar Morin:

Tetragrama:	La complejidad del docente-investigador (categorías intermedias)
Orden	<p>Formación inicial del perfil docente:</p> <p>Para ser docente se necesita de una formación inicial que en la mayoría de los casos es la formación académico-disciplinar que recibimos en los centros universitarios. Dicha formación inicial desde luego que obedece a un orden específico, con ciertas especificidades y objetivos en los que no queda claro o simplemente no se vislumbra la docencia como labor.</p>
Desorden	<p>Praxis situada:</p> <p>La formación inicial de las y los docentes se pone en práctica, lo que se aprendió en los centros universitarios entra en contraste con el quehacer educativo en algún contexto institucional determinado. Sin embargo, antes que nada, habría que reflexionar las siguientes preguntas: ¿Cómo llegó el docente a dicha labor? ¿cuáles fueron las circunstancias que propiciaron que el egresado universitario llegase a la docencia? ¿fue por necesidad o por convicción? Estos cuestionamientos darían una mayor claridad a</p>

	<p>la praxis situada del docente la cual, al entrar en contraste con la realidad educativa institucional, y con las realidades de los educandos, el primer orden entrará en una especie de desorden que exigirá herramientas teórico-prácticas para un mejor quehacer educativo.</p>
<p>Interacciones</p>	<p>Formación continua a partir de las necesidades concretas:</p> <p>En la práctica docente existen interacciones y eventualidades que dan cuenta del quehacer educativo del profesorado. De tal manera que existe una tensión constante entre orden y desorden en la práctica, cuando se hace un análisis de las contradicciones y problemáticas que emergen más allá de una planeación, podemos caer en la cuenta de que es imprescindible la formación continua de la docencia.</p> <p>En este sentido, la complejidad y la transdisciplinariedad buscan contribuir a la formación continua del docente desde su perspectiva para entender la realidad educativa situada dentro y fuera de la institución escolar. Así es como se pretende consolidar una propuesta de formación continua desde la complejidad y las prácticas transdisciplinarias.</p>
<p>Organización</p>	<p>La puesta en práctica en articulación con la formación continua:</p> <p>De la formación a la práctica y de la práctica a la formación continua, es una especie de dialéctica desde la perspectiva transcompleja en la docencia.</p> <p>Se podría decir que la formación continua del docente viene a clarificar y organizar ciertos aspectos de su práctica cotidiana, pues</p>

	<p>una formación desde la complejidad y la transdisciplina busca contribuir al mejoramiento del quehacer docente, no con principios universales sino con ideas más situadas de acuerdo con las experiencias encarnadas de cada persona en un contexto educativo concreto.</p> <p>La formación continua del docente desde la complejidad y las prácticas transdisciplinarias trabaja desde las particularidades, desde las emergencias y desde la no-linealidad, aplicando los principios de la epistemología de la complejidad.</p>
--	---

3.2 La transdisciplinariedad desde las aportaciones de Basarab Nicolescu y su relación con el quehacer educativo docente

Podríamos decir que, como un principio, la transdisciplinariedad aparece como una necesidad de transgredir las fronteras disciplinares y construir conocimientos más allá de dichas fronteras (Nicolescu, 1996). La idea de transdisciplina que se pretende trabajar en esta investigación tiene un principio de transgresión de la disciplinariedad sin necesidad de negarla por completo, es decir, lo disciplinar es un elemento importante y complementario para los enfoques transdisciplinarios.

De tal manera que la invitación en este apartado no es otra más que a indisciplinarnos, romper con el pensamiento disciplinar en el que nos hemos formado y sobre todo, entender que la formación continua del docente tendría que ir más allá de la disciplina en la que se formó en un inicio, para posicionarse ya no sólo en el núcleo de su disciplina, sino en lo alto de la frontera

para poder visualizar otras disciplinas y otros espacios donde se crean conocimientos y saberes históricamente negados.

De tal manera que, la idea de transdisciplina que en esta investigación se plantea es desde una perspectiva crítica que, como bien advierte Nicolescu, no queda reducida a las leyes del mercado ni se aliena al capitalismo global, es decir, se está planteando una transdisciplinariedad crítica pues, en términos de lo pedagógico-educativo, si tomamos en cuenta que para entender los episodios clave en el debate de la teoría educativa, los cuales determinan el campo de la docencia, es imprescindible comprender los presupuestos epistemológicos de la modernidad (Carr, 2020), presupuestos que también fueron parte fundamental para la constitución del capitalismo global y, sobre todo, para una lógica de entender el mundo en función de la construcción de estructuras disciplinares en las epistemes de las academias e instituciones educativas, ya que las disciplinas encarnan la idea de que la realidad se entiende mejor de manera fragmentada (Castro, 2007) lo cual es la lógica de la división social del trabajo y por ende el motor de las leyes del mercado.

Por otro lado, quizá los supuestos sobre transdisciplinariedad no sean ya tan novedosos ni actuales como uno esperaría, sin embargo, considero importante que en la formación continua del docente sea un planteamiento transversal y que se le dote de significado en cada práctica situada del docente, pues como se mencionó arriba, la propuesta es transgredir el pensamiento disciplinar desde una concepción crítica de la transdisciplina.

La transdisciplinariedad al igual que las ciencias de la complejidad se plantean fuera del pensamiento y la lógica clásica, y para una comprensión profunda es importante el desarrollo de algunos supuestos teórico-epistemológicos, como cimiento cardinal para este trabajo de investigación, que a continuación se plantean, al mismo tiempo que se irán relacionando con la formación continua del docente-investigador.

3.2.1 La no separabilidad, el pensamiento indeterminista y la transubjetividad y su dimensión educativa

Uno de los principios importantes en la transdisciplinariedad es la no separabilidad. La no separabilidad como unidad entre sistemas naturales, artificiales y humano-sociales. Las correlaciones más allá de lo local son las que ensanchan el campo de la realidad, es decir, la realidad es mayor, existiendo niveles de realidad que la lógica clásica no reconoce, pues para ella sólo existe una realidad objetiva (Nicolescu, 1996).

La no separabilidad propone entender la realidad como una totalidad en la que existen sistemas interconectados y en los que las perturbaciones de uno afectan a otro, por ejemplo, tradicionalmente se ha tenido la ingenua idea de que los ecosistemas y/o el entorno natural es ajeno a los sistemas sociales o urbanos creados por el ser humano, sin embargo, dicha ingenuidad ha traído consecuencias graves a la vida en el planeta puesto que, la estructura económico-social ha impactado a los ecosistemas de una manera tan catastrófica que por ello es que algunos pensadores le han denominado a este periodo en la historia como antropoceno o capitaloceno.

La no separabilidad, como una idea fundamental de la transdisciplina, es un eje transversal en la formación continua de las y los docentes, para que en su práctica de enseñanza-aprendizaje el conocimiento no se entienda como fragmentos aislados y para que se tenga una perspectiva totalizadora incluso holística (en un sentido crítico), de tal manera que el tipo de formación sea en torno a un pensamiento no fragmentario de la realidad.

De igual manera, otro principio constitutivo de lo transdisciplinar es el pensamiento no determinista o indeterminista. Por ejemplo, en sociedades cada vez más complejas y caóticas, existe un cúmulo creciente de interacciones y circunstancias que dan cabida a la aleatoriedad, en la que pueden existir una inconmensurabilidad de interacciones aleatorias y en las que, desde luego, el determinismo no tiene cabida. Esto rompe con las lógicas tradicionales de entender la realidad como objetiva y los conocimientos que se construyen en ella como estáticos y definitivos.

De tal manera que, en lo pedagógico-educativo, como sistema complejo, surgen los siguientes cuestionamientos, ¿cómo se puede expresar el cúmulo de interacciones crecientes que

desembocan en aleatoriedad en el campo de lo pedagógico-educativo? y ¿cómo se podría formar al docente para que esté preparado para la aleatoriedad creciente?

Así pues, estaríamos ante el reino de la incertidumbre, propio de los fenómenos complejos, pero las interacciones que culminan en aleatoriedad creciente son parte de la cotidianidad en la práctica docente, pues se convive con una diversidad de estudiantes, mediado por un contenido curricular y objetivos de formación específicos, en los que las narrativas de vida son componentes transversales en el quehacer educativo y que en muchos de los casos se invisibiliza. En este sentido, la formación continua de las y los docentes a la luz de lo transcomplejo, obedecería a estrategias formativas que les preparen para la aleatoriedad creciente dentro y fuera el aula, cuestión que se verá expresada en las narrativas encarnadas de las y los docentes más adelante.

Otra de las categorías importantes para la comprensión de la transdisciplinariedad es la trans subjetividad, entendida esta como el hecho social y cultural que trastoca los principios de teorías científicas (Nicolescu, 1996), es pues la particularidad que no encaja con el resto del paradigma imperante y propicia el cambio. Sin embargo, argumenta Nicolescu, hay teorías que, aunque contradictorias y poco viables en estos tiempos, siguen existiendo, aunque los hechos las contradigan, por ejemplo, la teoría del libre mercado.

En este marco, podríamos decir que, el mundo vive cada vez más contradicciones insostenibles – como la extracción de los bienes naturales por ejemplo – , dejando entre ver que urge un cambio de lógica y de visión que puede iniciar desde los procesos educativos en los que el trabajo docente, en tanto investigador de su práctica, y no sólo como reproductor de teorías sino como crítico de las mismas; bien podría apoyarse de los principios de transdisciplinariedad, en los que puede encontrar las herramientas adecuadas para una práctica innovadora y trans subjetiva en un claro disenso con aquellos conocimientos cuyos principios parecieran inamovibles o incuestionables, como por ejemplo, las prácticas machistas heteropatriarcales o aquellas perspectivas coloniales que oscurecen otros saberes históricamente negados en las instituciones educativas.

3.2.2 Niveles de realidad y el tercer incluido en relación con el quehacer educativo

Así mismo, bajo esta idea de la necesidad de un cambio radical de lógica, se bosqueja la coexistencia de mundos como la coexistencia de niveles de realidad. Pues dentro de la transdisciplinariedad, la propuesta es la aceptación de niveles de realidad y estos se entienden en la medida que se acepte la coexistencia de mundos, por ejemplo, lo macro y lo micro, el cuerpo humano y la sociedad, los ecosistemas y el sistema mundo económico-social, tomando en cuenta que en un mismo nivel de realidad pueden existir distintos niveles de organización (Nicolescu, 1996). La aceptación de la coexistencia de mundos, y por ende de los niveles de realidad, abre las puertas para comprender otras formas de organización de escenarios existentes y sus principios ordenadores.

La propuesta es pues que la formación continua del docente haga suyos dichos principios, con el objetivo de comprender que coexisten niveles de realidad en la práctica educativa misma que, al fin y al cabo, no pueden escapar de la vista del docente pues, la diversidad de sujetos y sus contextos, en lo pedagógico-educativo da cuenta de la coexistencia de mundos como coexistencia de niveles de realidad. Se podría decir entonces que, el ejercicio de comprensión es cambiante, por ende, la lógica es también siempre cambiante de acuerdo con la coexistencia de mundos y sus niveles de realidad.

Un sólo nivel de realidad engendra antagonismos y si se encuentra separado de otros niveles de realidad es autodestructor, de tal manera que la propuesta para evitar la autodestrucción es el tercero incluido (Nicolescu, 1996), como fundamento constitutivo de la transdisciplinariedad, éste debe estar en otro nivel de realidad para conciliar los opuestos. En otras palabras, un sólo nivel de realidad obedece a la lógica clásica y no dimensiona otro nivel de realidad, al no dimensionarlo se ensimisma generando un ciclo de antagonismos que, según Nicolescu, lleva a la autodestrucción.

Sin embargo, al no estar separado de otros niveles de realidad y cuando el tercero incluido está en otro nivel de realidad, concilia y no se autodestruye. Un ejemplo que podría dar una mayor claridad a lo expuesto, podrían ser las crisis capitalista como una constante – crisis que han engendrado una crisis civilizatoria sin precedentes en la historia de la humanidad – y que

a su vez genera antagonismos que pueden desembocar en revueltas sociales, las revueltas al no derrocar por completo al sistema, y al no tener una alternativa viable de sistema mundo, se vuelve al mismo ciclo autodestructivo del capital con una mayor brutalidad, pues el sistema es una maquinaria que recicla discursos que si bien antes fueron su opuesto ahora los utiliza a favor, no sin antes haber pasado por un proceso de “purificación “o descafeinamiento, que permita la reproducción misma del sistema.

Siguiendo el mismo ejemplo, se puede interpretar que el tercero incluido está más allá de la revolución, se encuentra en la alternativa de sistema mundo que está en otro nivel de realidad. Para la construcción de ese otro nivel de realidad, existen factores que aportarían a su construcción como lo es lo pedagógico-educativo, entendido éste como un subsistema con elementos particulares, emergencias, aleatoriedades y prácticas propias como la docencia y su formación continua, la cual se inscribe en dicho subsistema complejo. Bajo esta perspectiva del tercer incluido y de la complejidad, lo pedagógico-educativo, pero específicamente la docencia como práctica, es un factor importante para la construcción de otro nivel de realidad para romper las barreras impuestas del sistema mundo capitalista. Enfatizando para efectos de este trabajo de investigación, la práctica docente y, primordialmente, su formación continua son acontecimientos disruptivos del orden hegemónico, determinista e imperante.

De tal manera que, la construcción de otros proyectos educativos alternos frente a los que están en un nivel de realidad convencional, es decir, dentro de la lógica opresora del capital, es la construcción, al estilo Adriana Puiggrós, de alternativas pedagógicas⁴² que contribuyan al entendimiento y construcción de otra realidad más allá del capital, y cuando hablo de la lógica opresora me estoy refiriendo a todas las formas de opresión que encarna este sistema mundo, como las violencias machistas, la colonialidad del poder, el extractivismo etc. Así pues, la alternativa de sistema mundo se construye a partir de la tensión entre sus contradictorios,

42 Al usar el concepto de “alternativas” nos estamos refiriendo, según el pensamiento de Puiggrós, al cambio de una cosa por otra, introduciendo innovación, e innovar a su vez, es mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades, creando al máximo, llevando a un estado anterior o inicial a cierto grupo de posiciones que se discuten abiertamente. En términos pedagógicos, esas posiciones son las que habitualmente se denominan educación tradicional, reproductiva, conservadora y/o dominante, o sea, las alternativas ponen el disenso sobre la mesa

fluctuaciones que emergen en todo momento y, en términos de complejidad, tienden al desequilibrio constante.

Y es que la lógica de la complejidad es imposible desde la lógica clásica, pues las interacciones indeterminadas, la no linealidad, la incertidumbre etc. simplemente no podrían quedarse en un sólo nivel de realidad, la lógica de la complejidad es la del tercer incluido, es decir, de la transdisciplinariedad. Pero cabe decir que, la lógica del tercer incluido no elimina la lógica del tercero excluido (o de la exclusión como tal), sino que sólo restringe su campo de validez pues es una lógica que sólo aplica para situaciones simples (Nicolescu, 1996). Considero que es importante aclarar esta parte, la denominada lógica de la exclusión, al igual que la episteme disciplinar, no se niega desde un pensamiento transdisciplinar, sin embargo, pone en evidencia sus limitaciones a la luz de procesos complejos no-lineales.

En otras palabras, la lógica del tercer excluido no da solución en casos complejos, por ejemplo en el campo social, político o educativo al dicotomizar se excluye, es decir, en estos tiempos no se trata tan sólo de falsos maniqueísmos o si la alternativa sólo es la derecha o la izquierda políticas, si la batuta es de los hombres o de las mujeres, sino que se trata de complejizar estas falsas dicotomías, problematizarlas, para construir respuestas mucho más certeras, o sea, respuestas fuertes a preguntas fuertes que se plantean en nuestra época (de Sousa, 2010). Estamos pues ante la inteligencia de la inclusión contra la barbarie de la exclusión (Nicolescu, 1996).

La lógica de la exclusión es la lógica que ha permeado en el mundo, me atrevo a decir que es una lógica que justifica la negación fuerte del otro u otra, en tanto que subalternizado, marcado desde la invasión-colonización europea (aunque no propiamente) y sigue latente hasta nuestros días desde las lógicas opresoras, a dicha barbarie responde la inteligencia de la inclusión. En este sentido, la inteligencia de la inclusión, en la formación continua del docente, permitiría una comprensión mucho más profunda de los fenómenos complejos que no excluiría las subalternidades presentes en los procesos educativos y pondría sobre la mesa los conocimientos otros, esos históricamente negados.

3.2.3 Hacia una definición no acabada de la transdisciplinariedad

De lo que se trata con la transdisciplinariedad, según Nicolescu, es de armonizar los saberes y las mentalidades, los conocimientos y las necesidades inteligibles de nuestra época (Nicolescu, 1996). En este sentido, la práctica docente juega un papel importante como puente de lo científico-académico a la enseñanza-aprendizaje en la escolaridad y más allá de la escolaridad. De tal manera que, la formación continua del docente debe contemplar un perfil de docente como investigador y no sólo como reproductor de ideas, pero ¿cómo se trabajaría el cambio de perfil docente en una formación continua compleja y transdisciplinaria? He aquí uno de los cuestionamientos transversales de toda la investigación. Al respecto, lo que podríamos decir en un primer momento es que, se inicia con un verdadero diálogo entre disciplinas como una necesidad para romper con las fronteras del pensamiento disciplinar que nos ha formado.

En este sentido, el diálogo de saberes, propuesto por de Sousa Santos, en sus estudios sobre decolonialidad y epistemologías del sur, contribuiría mucho a la propuesta de diálogo entre disciplinas desde la transdisciplinariedad. Como ya hemos venido viendo desde capítulos anteriores, los estudios decoloniales y el enfoque crítico de lo transcomplejo tienen puntos de encuentro en los que converge un sentido transformador de los centros académico-científicos, que deciden la validez de los conocimientos, y por ende de las instituciones educativas y su episteme curricular.

Cabe enfatizar que, hablar de transdisciplinariedad no es nada más hablar de la suma ni la intersección de diferentes campos del saber, pues, según Nicolescu, los retos de nuestra época reclaman habilidades complejas. De tal manera que, si se busca una definición certera de lo que es la transdisciplinariedad se podría decir que consiste en: ir entre las disciplinas, a través de la diversidad de disciplinas y más allá de las disciplinas, teniendo como finalidad primordial comprender el mundo actual, es decir comprender la vida misma (Nicolescu, 1996), comprensión que permitirá la unidad del conocimiento, unidad en cuanto comprender la interacción entre epistemes del conocimiento en un mundo diverso y no en el sentido homogeneizador de la barbarie excluyente.

La transdisciplinariedad rompe con la homogeneización disciplinar del conocimiento para entender el mundo desde la unidad del conocimiento, ya que lo disciplinar sólo comprende un sólo nivel de realidad, y en la mayoría de los casos fragmentado, a diferencia de la transdisciplinariedad que apela a una dinámica de varios niveles de realidad a la vez, es decir, la transdisciplinariedad aboga por la unidad del conocimiento y no por su fragmentación. Siendo enfáticos, utiliza el término de unidad no como homogeneización del conocimiento sino como el entendimiento de una totalidad compleja.

En términos educativos, la transdisciplinariedad deberá tener un papel relevante pues busca la comprensión del mundo presente más allá de las limitaciones de la disciplinariedad. Y en el caso de la formación docente, es un elemento crucial para que el perfil que se forme tenga las herramientas necesarias para mejorar su práctica en sus múltiples sentidos, o sea: desde la planeación curricular, elaboración de herramientas didácticas, evaluación etc.

El docente, como se dijo al inicio, debe incitar a la indisciplinariedad por medio de la transdisciplina, y la formación continua del docente buscaría la construcción de una enseñanza para la comprensión de una totalidad y no sólo desde la fragmentación disciplinar, es decir, el docente debería traer las narrativas y conocimientos subalternizados que se han negado por el enfoque disciplinario academicista.

Sin embargo, la dinámica transdisciplinar se nutre forzosamente de la dinámica disciplinar, la transdisciplina no niega el conocimiento disciplinario, por el contrario, se nutre de la investigación disciplinar y a su vez ésta se nutre y esclarece por el conocimiento transdisciplinar, es decir, que se complementan (Nicolescu, 1996).

En este sentido, la transdisciplina es complementaria de la pluri y la interdisciplina, pero es radicalmente distinta por su finalidad y su compromiso por la comprensión del mundo presente fuera de las fronteras disciplinares, la transdisciplina se está planteando un compromiso con la realidad más que objetivos aislados que, en la mayoría de los casos, parecieran un fin en sí mismos en las instituciones educativas (cuestión que veremos más adelante con las aportaciones de Carlos Eduardo Maldonado). En otras palabras, la transdisciplina, plantea una

realidad multidimensional, reemplazando el pensamiento clásico y su único nivel (Nicolescu, 1996).

Es una evolución del conocimiento sin contradicciones absolutas (Nicolescu, 1996) en el que se implicarían todo los niveles de realidad y el conocimiento siempre estaría abierto para evitar su dogmatización. Estamos ante la idea de la no resistencia, la cual se esboza como lo que fluye entre los niveles de realidad y lo cual constituye el objeto de estudio de la transdisciplinariedad.

Dicho de otro modo, el objeto de estudio de la transdisciplina es la fluidez que en cierto modo permite la unificación de los niveles de realidad ¿Y qué hay entre los niveles de realidad en el mundo? la vida misma (Nicolescu, 1996). En un sentido crítico, lo que no permite la fluidez de la vida tendría que ser puesto en evidencia por la transdisciplinariedad, pues recordemos que uno de sus principios es ir más allá del encapsulamiento disciplinar para poner sobre la mesa otras narrativas y conocimientos subalternizados.

A continuación, se expone un ejercicio de construcción de categorías intermedias que se desprenden de las aportaciones de Transdisciplinariedad de Nicolescu. Las categorías que se exponen son el cimiento de los capítulos posteriores de esta investigación:

Transdisciplina (Nicolescu):	Interpretación desde la complejidad del docente-investigador (categorías intermedias)
Entre, a través y más allá de las disciplinas:	Entre las disciplinas: analizar qué vincula las disciplinas, cuáles podrían ser los puentes para plantear un diálogo democrático entre disciplinas desde el quehacer educativo docente

	<p>A través de las disciplinas: poner en entredicho cuál es el objeto de estudio de la disciplina en cuestión, cuáles son sus fronteras, alcances y limitaciones. Se podría decir que de lo que se trata es de diseccionar el pensamiento disciplinar</p> <p>Más allá de las disciplinas: comprender que hay vida más allá de las disciplinas, existen conocimientos, acciones y prácticas que son más complejas y que no se pueden encasillar en una disciplina, en este sentido se trata de traer narrativas y conocimientos históricamente subalternizados por las instituciones académico-educativas hegemónicas</p>
No separabilidad	<p>Estamos ante la no fragmentación del conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento como precursor de la vida en tanto que se comprenden sus interacciones. Uno de los encargados de que esto así sea es el docente desde su quehacer educativo poniendo en práctica una didáctica transcompleja</p>
Niveles de realidad	<p>En la práctica educativa del docente se muestra que existe una gran diversidad que da cuenta de la coexistencia de mundos dentro y fuera del ambiente áulico</p>
Indeterminismo	<p>En el proceso educativo no hay causas definitivas que determinen las prácticas de enseñanza-aprendizaje</p>

	<p>Las fluctuaciones y los emergentes siempre se presentan en los procesos educativos pues la diversidad de factores impacta en los mismos, es decir, cada perfil de estudiante es distinto y las circunstancias contextuales diversas (por ejemplo, la violencia machista en los planteles de la UNAM)</p>
Aleatoriedad creciente	<p>Interacciones continuas y en ascenso en el proceso educativo generan incertidumbre en la operación pedagógica. Es decir, el quehacer educativo es tan diverso y se presentan interacciones múltiples que impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje</p>
Transubjetividad:	<p>Los hechos sociales, políticos y culturales que trastocan los presupuestos epistemológicos hegemónicos y que, por supuesto, influyen en lo pedagógico-educativo</p>
Otras lógicas no fijas	<p>Construir desde el acto educativo lógicas en constante cambio que eviten el dogmatismo, es decir, traer al quehacer educativo didácticas transcomplejas que permitan construir otras formas de aprendizaje y de enseñanza, por ejemplo, enseñar desde un lenguaje inclusivo en el CCH es un tema transgresor que puede ser abordado desde diferentes formas y disciplinas</p>
Inteligencia de la inclusión	<p>La inclusión como la lógica del tercer incluido en el que no se niega el disenso, sino que se comprende desde la práctica docente, por</p>

	ejemplo, la transexualidad de las y los estudiantes del CCH. Traer al seno del aula sus narrativas encarnadas resultaría un reto de inclusión
Diálogo entre disciplinas	Incentivar al diálogo democrático entre disciplinas y el diálogo de saberes históricamente subalternizados la práctica docente. Un diálogo entre saberes y conocimientos, para ir configurando una democracia cognoscitiva (Revueltas, 1972), es la puerta para lo inter y lo transdisciplinar
Unidad del conocimiento	La docencia es la práctica que vincula los conocimientos como una totalidad más allá de las fronteras disciplinares. Por ello es importante tomar en cuenta la idea del docente como investigador y no sólo como repetidor del currículo oficial
Indisciplinariedad:	Romper con las fronteras disciplinares desde la práctica de enseñanza-aprendizaje, poner el disenso en el pensamiento disciplinar
Compromiso con la realidad:	Comprometerse en comprender a profundidad la realidad y sus contradicciones desde la docencia. Aquí se visualiza una especie de docencia militante como horizonte de transformación de la realidad adversa
Estructura abierta:	La educación como sistema complejo es un sistema abierto, así como la docencia y su formación continua. Aunque no lo pareciera, en muchas ocasiones la práctica docente se ve

	como aislada de las problemáticas sociales, como si se viviera en una burbuja escolar y sus objetivos fueran fines en sí mismos
--	---

Capítulo 4

4. Complejizar la educación desde una perspectiva crítica en el marco de la formación continua del docente: un contraste con las narrativas docentes del CCH Vallejo

4.1 Educación en complejidad desde las aportaciones de Carlos Eduardo Maldonado

La educación, desde los planteamientos sobre complejidad de Maldonado, forma parte de las ciencias sociales del no equilibrio, es decir, así como lo hemos venido trabajando en los anteriores capítulos, la educación es una práctica diversa, compleja y, por ende, al decir que es un hecho complejo es importante, como un paso inicial; dotarla de sentido y significación.

Es decir, la educación tiende al desequilibrio constante por ser un proceso no-lineal, con consecuentes emergencias, de tal manera que, bajo esta lógica, el enfoque o la perspectiva que la analice tendría que estar encaminada hacia una Pedagogía crítica y transcompleja, perspectiva que, complejólogos como Germinal Cocho Gil, Valadez-Blanco y el mismo Eduardo Maldonado afirman está en construcción.

Una Pedagogía de la Complejidad, como ya lo bosquejamos en otros capítulos con las aportaciones de Valadez-Blanco, es quizá, sin sonar pretencioso, el horizonte de este trabajo de investigación, por tal motivo complejizar la educación, como una propuesta de Maldonado, es uno de los primeros pasos para avanzar en tal horizonte.

Al respecto, en una conversación con Valadez-Blanco, me comentaba que para él una Pedagogía de la Complejidad tendría que ser también una Pedagogía que diagnostique, es

decir, que lea la concreción del contexto a modo de incurrir en un ejercicio de situar el acontecimiento que se pretende analizar.

Por ejemplo, diagnosticar desde una Pedagogía Compleja, para esta investigación, es poder hacer una lectura de cómo ha sido el proceso y cómo es concretamente la formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) desde las narrativas encarnadas por los actores involucrados, en este caso las y los docentes del Colegio. Una valoración que haga evidente las circunstancias, las variables, fluctuaciones y emergencias de procesos de formación docente no-lineales en uno de los bachilleratos de la UNAM.

Por lo tanto, contribuir a una Pedagogía Compleja como aquella que diagnostique el entramado complejo, es decir, no-lineal, de interacciones, emergencias y caos (categóricos ya expuestos en los anteriores capítulos) en la formación docente del CCH; es, considero, un paso importante para aportar a una perspectiva compleja de la educación, tomando como referente empírico la formación de los profesores del CCH y las aportaciones de Carlos Eduardo Maldonado, entre otros referentes que argumentan desde lo transcomplejo y lo pedagógico-educativo.

Por lo tanto, para Maldonado, complejizar la educación, implica un análisis crítico de los procesos educativos occidentales. Afirma que tales procesos han sido conservadores e incluso han funcionado como una herramienta que preserva el ordenamiento tradicional. Deja claro que, los cambios sociales y culturales no se pueden llevar a cabo sin la educación, pero tampoco se efectúan por meras dinámicas y procesos educativos (Maldonado, 2014) como si la educación fuese un fin en sí mismo, es pues una crítica que va desarrollando paralelamente con la idea de complejizar la educación. En otras palabras, para complejizar la educación, es primordial la crítica hacia procesos educativos hegemónicos, y es precisamente aquí donde, considero, existe una relación intrínseca con las pedagogías críticas-liberadoras-decoloniales y con el ejercicio de complejizar los quehaceres educativos como lo es, en este caso, la formación continua⁴³ de las y los docentes del CCH.

43 No está de más decir que la formación continua de las y los docentes es un quehacer educativo concreto que se tiene que complejizar como una forma de problematizar el acto educativo

Como un argumento transversal en toda su propuesta, Maldonado afirma que, el Pensamiento complejo no es lo mismo que las Ciencias de la Complejidad, más bien lo primero emana de lo segundo, pero no es lo mismo. Se podría decir que las Ciencias de la Complejidad son la fuente de la cual bebe el pensamiento complejo o, mejor dicho, los pensamientos complejos, pues sería una contradicción hablar de un pensamiento complejo cual si fuese el enfoque hegemónico, unívoco y al margen del contexto, para explicar una diversidad de fenómenos y sistemas complejos que tienden al desequilibrio constante, con un sin fin de fluctuaciones al azar, cuestión que ya hemos venido desarrollando en anteriores capítulos, al hacer referencia al paradigma de la termodinámica y su relación con factores y procesos sociales como lo es la educación.

De tal manera que, la invitación de Maldonado es un acercamiento a la comprensión profunda de los presupuestos de las Ciencias de la Complejidad, antes que comprometerse con “el” Pensamiento complejo como si éste fuese uno y el singular enfoque de pensamiento de las Ciencias de la Complejidad.

Por consiguiente, es importante lo que Maldonado plantea, pues dice que las Ciencias de la Complejidad se podrían definir como un conjunto de disciplinas que nacen en el seno de ciencias exactas y naturales tales como: termodinámica del no equilibrio, ciencia del caos, la teoría de catástrofes, la geometría fractal, la vida artificial, redes complejas y las lógicas no clásicas (Maldonado, 2014) así como ya se describió anteriormente, donde dichas disciplinas que le dan sentido a las Ciencias de la Complejidad arrojan importantes categorías –que le dan sustento a esta investigación– y que se recuperan a la luz de los procesos pedagógico-educativos, particularmente como un enfoque desde donde se verían los procesos de formación continua en los profesores del CCH.

Se podría decir entonces que, las Ciencias de la Complejidad comenzaron a tener una relación más estrecha con las Ciencias Sociales y Humanas debido a que éstas son Ciencias de mayor Complejidad (Maldonado, 2014; Cocho, 2017).

Y desde la perspectiva de las Ciencias de la Complejidad lo pedagógico-educativo, como parte de las Ciencias sociales y humanas, no se reduce a una Ciencia Social aplicada, pues tiene una tarea crítica al analizar conceptos, métodos, categorías y no tan sólo reproducirlos (Maldonado, 2014) en contextos particulares, es decir, complejizar la educación implica un acto de situar el acto de enseñanza-aprendizaje para no caer en universalismos anclados en, lo que W. Carr (2020) en su Educación sin teoría denomina, el fundacionalismo de la modernidad.

La perspectiva de la complejidad en educación, o complejizar la educación como ejercicio, permite una pedagogía que diagnostique para evitar los reduccionismos, que se podrían convertir peligrosamente en universalismos; en procesos educativos desde contextos particulares como lo es la formación docente en el CCH.

4.1.2 La educación como un proceso social que tiende al desequilibrio y por ende al currículum no lineal

Hay una relación entre la educación y los principios de las Ciencias de la complejidad, en el sentido tal que la educación está más cerca de los fenómenos alejados del equilibrio, siendo dichos fenómenos el objeto de estudio de la termodinámica del no equilibrio, o también conocida como entropía según la epistemología de la complejidad de Morin (2004) como ya se analizó en el capítulo anterior.

Por consiguiente, los procesos educativos, por su naturaleza, se acercan más a los equilibrios dinámicos alejados del control, balance y equilibrio estático, pues según el análisis de Maldonado (2014), la educación es un fenómeno esencialmente dinámico, que está presente en los entornos cambiantes y turbulentos en este periodo de crisis civilizatoria o crisis estructural generalizada como lo retrata Alicia de Alba, acentuado en estos tiempos de crisis pandémica estructural. Así pues, los espacios educativos, escolares y no escolares, deben ser vistos como sistemas abiertos, sensibles a las dinámicas del entorno, incluyendo la formación

continua del docente como espacio instituido⁴⁴ para el mejoramiento del ejercicio educativo del profesorado.

Entender a la educación, como equilibrio dinámico, implica trascender la disciplinarización y la linealización de los currículos⁴⁵. Pues habría que preguntarse ¿a qué dinámicas se enfrenta el docente dentro del aula y dentro de la institución misma? Y la respuesta más inmediata es que se enfrenta a dinámicas no-lineales, ya que dentro del aula existen fenómenos diversos alejados del equilibrio, pues son historias de vida, biografías, entornos familiares, fenómenos sociales y culturales concretos que se encarnan en el seno mismo del aula en un entramado de diversidades. Todas estas dinámicas se entremezclan formando procesos autoorganizativos, propios de los fenómenos complejos (Maldonado, 2014). Al respecto, una profesora daba cuenta de lo complejo del quehacer educativo en el CCH:

Pero en el caso del CCH, desde mi experiencia, todavía hay una gran diversidad y flexibilidad en el pensamiento mismo de con quienes estamos, de las juventudes. Y entonces veo justamente en la docencia esta forma de transformar... pero me pregunto ¿esto que generamos en el aula qué tanto alcance podrá tener? Y veo precisamente que, como que a veces me desmotiva porque pues sales de tu mundo de tu aula de lo que estás generando ahí y te encuentras con una serie de dificultades, y entonces te preguntas si les estás dando todas las herramientas si les estás acompañando en esos procesos para que puedan enfrentarse como personas ante la vida.

Por lo tanto, podemos observar que el quehacer docente es más complejo de lo que se piensa cuando uno lee las narrativas. En este sentido, a modo de problematizar, habría que preguntarse si el perfil docente, y por ende su quehacer educativo, cuentan con una perspectiva transcompleja desde su formación, como para analizar una dinámica no-lineal dentro del aula. Y no me estoy refiriendo a que la Complejidad y la transdisciplina sean el enfoque incuestionable y certero que solucionen las problemáticas que se presenten en educación, más bien habría que ver qué tanto podrían aportar en la práctica concreta.

44 La institucionalización de la formación docente es lo que oficializa la formación continua del profesorado como una práctica necesaria para estar actualizado y a la altura de las problemáticas que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, analizaremos a profundidad estos planteamientos en posteriores capítulos

45 La crítica tanto a la disciplinarización como al currículum lineal y/o tradicional da pauta a la transdisciplinariedad, pues como ya se explicó con anterioridad, la transdisciplina dirige una fuerte crítica al pensamiento disciplinar del que se conforma el currículum lineal

En este sentido, no existe un programa curricular en Ciencias de la Complejidad como parte del sistema educativo oficial, pues según los argumentos de Maldonado en su intervención en el *Simposio internacional de educación, formación docente y práctica pedagógica*; ni siquiera los mismos complejólogos se forman en Complejidad, sino hasta después de formarse en otras ciencias o disciplinas (Maldonado, 2015) es decir, la complejidad no es parte de su primera formación, por ello, para fines de esta investigación, se pone en perspectiva la importancia de la formación continua del docente bajo un enfoque transcomplejo en las y los profesorado del CCH.

En otras palabras, no se trata de defender un paradigma teórico, ni mucho menos forzarlo a la luz del referente empírico, más bien tiene que ver con saber qué tanto puede aportar, o no, como contribución para la solución de problemas en la labor educativa de la práctica docente y, primordialmente, poner en diálogo sus aportaciones con los principios de la formación docente, en este caso, del CCH, un dialogo que se verá un poco más adelante con el análisis de las primeras narrativas de las y los docentes del Plantel Vallejo y después con las del Plantel Sur.

Por ejemplo, de lo que trata la complejización del acto educativo es que desde la continua formación docente se tomen en cuenta, como un ejercicio comparativo; algunas categorías como el currículum no-lineal (o complejo) entendido como un currículum transdisciplinario, pues las áreas y disciplinas no son ajenas unas de otras, por lo que se trabaja en términos de áreas, campos y, sobre todo, de problemas transversales (Maldonado, 2015; Valadez-Blanco, 2022). La práctica docente, bajo dicha perspectiva, asumiría un proceso de enseñanza-aprendizaje no-lineal, pero para que esto suceda, el perfil docente tendría que formarse bajo perspectivas complejas como ya se ha venido mencionando en este capítulo.

Antes de continuar, es preciso mencionar algo en lo que Maldonado es muy enfático y que resulta transversal para la complejización de la educación; las ciencias de la complejidad son ciencias de la vida, porque el fenómeno de máxima complejidad son los sistemas vivos, es decir, la vida misma que pasa frente a nuestros ojos como hecho concreto. Y cuyo objeto de

estudio se interpreta como los fenómenos de complejidad creciente, caracterizados por la no-linealidad y las emergencias en contextos turbulentos e inestables. Bajo esta perspectiva, la educación se trata de posibilidades de y para la vida antes de hablar sobre competencias, habilidades, técnicas y todo lo que se ha planteado tradicionalmente (Maldonado, 2014).

Para la educación en complejidad, así como en la idea de transdisciplinariedad de Nicolescu, el conocimiento es inacabado y abierto. Se busca educar sensibles a las dinámicas del conocimiento con adecuaciones permanentes (Maldonado, 2014). Por consiguiente, la construcción de espacios de formación continua para la docencia en complejidad, tomaría en cuenta que la *complejización de la educación* implica dotar de conocimientos para posibilitar la vida y que, si lo articulamos con perspectivas críticas en educación, estaremos hablando de una educación para dignificar la vida, pues es primordial problematizar sobre el tipo de vida que queremos no en abstracto sino en lo concreto; como la idea del buen vivir que se plantea desde los pueblos originarios bajo la perspectiva de los estudios interculturales y decoloniales en el territorio latinoamericano, y que se encarna en el currículo oficial de algunas instituciones educativas latinoamericanas, como la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador. Cuestión que más o menos se abordó en el segundo capítulo, con los planteamientos de las pedagogías decoloniales, pero que a continuación se recupera la propuesta del buen vivir en un comparativo con lo que Maldonado plantea al complejizar el acto educativo cuyo horizonte es posibilitar la vida.

4.1.3 El buen vivir como horizonte de complejizar el acto educativo

La filosofía del Buen vivir, o *Sumak Kawsay* en lengua Quechua, como propuesta político-cultural en los pueblos Andinos y de la Amazonía, cuyo eje central es la unidad en la diversidad como una idea ancestral de los pueblos originarios latinoamericanos; busca una reivindicación de los conocimientos y saberes históricamente negados y subalternizados por los Estados nacionales. Una filosofía de vida que logra su reconocimiento oficial en el 2008 ante el Estado

ecuatoriano y se ve plasmada en el currículo oficial de algunas Universidades⁴⁶ (Rodríguez, Aguilar, y Apolo, 2018).

Lo interesante aquí son los ejes que se proponen para lograr prácticas de vida comunitaria para la armonización de las personas y todos los seres del universo desde una epistemología de los pueblos originarios⁴⁷. Los principios rectores para la filosofía del Buen vivir (Sumak Kawsay) versan de la siguiente manera: a) La unidad, todas y todos somos hijos de la Madre tierra o *Pachamama*, somos parte del equilibrio Cosmo-ser, donde el sentimiento y el conocimiento están unidos⁴⁸, pertenecemos pues a una totalidad inconmensurable; b) La complementariedad, donde el conocimiento es instrumento de inclusión⁴⁹ y los otros conocimientos tienen la misma importancia y nos complementan; c) La Cosmo-Bio-Visión, una búsqueda constante de la armonía con lo que nos rodea y la Madre tierra, pues pertenecemos a la cultura de la vida, ya que existe una interconexión con el todo⁵⁰; d) El poder comunal, es la capacidad de la autogestión en comunidad, donde se solucionan los problemas entre todos y todas y se aprende en comunidad⁵¹ (Rodríguez, Aguilar, y Apolo, 2018).

El Sumak Kawsay o Buen vivir es, en términos concretos, una filosofía que reivindica una vida digna, donde los procesos educativos (decoloniales y críticos) son primordiales para que pueda desarrollarse en sociedad. Es una idea que traigo al seno de este análisis porque se ejemplifica la idea de que complejizar la educación implica posibilidades de y para la vida, pues la vida es

46 Se podría decir que este logro curricular, o justicia curricular al estilo Jurjo Torres, es un producto y referente concreto de las luchas decoloniales. Así como se planteó en el segundo capítulo, a partir de las contribuciones de C. Walsh, países como Ecuador y Bolivia han modificado sus constituciones para implementar acciones decoloniales que refunden al Estado y se construyan otras sociedades y formas de convivir radicalmente distintas

47 Epistemologías más situadas desde la memoria colectiva, cuyo reflejo concreto son las prácticas comunitarias. De tal manera que las pedagogías decoloniales se entienden en la particularidad de su práctica, ya que cada comunidad tiene experiencias educativas concretas y diversas. La unidad en la diversidad, como una cosmovisión de los pueblos originarios, dan cuenta de una gran diversidad epistémica también

48 Se plantea, según Castro Gómez, la visión de un universo como un todo orgánico y vivo desde los pueblos originarios, el cual se ha sustituido por un mundo mecánico, fragmentado y racional desde el pensamiento eurocentrado.

49 Una gran similitud a la idea de complementariedad del tercer incluido desde los planteamientos de Nicolescu en su manifiesto transdisciplinario, el cual se describió en capítulos anteriores

50 Se podría decir que la interconexión también es un elemento importante en los planteamientos de la complejidad, pues los sistemas y elementos dejan de estar separados, divididos y aislados

51 Sin duda el poder comunal es un conocimiento ancestral vivo en la memoria colectiva. Así como se argumentó en el segundo capítulo, un pilar fuerte de las pedagogías decoloniales son los aprendizajes que se gestaron en las formas de resistencia desde los tiempos de la colonia, por tanto, el poder colectivizado, igual que el mandar obedeciendo del zapatismo, son conocimientos que se encarnan desde la ancestralidad

el hecho más complejo que existe, a lo que yo agregaría que la dignificación de la vida en esta crisis civilizatoria, es el hecho más complejo que existe, pero podemos encontrar ideas que contribuyen a esta posibilidad como el Sumak Kawsay o Buen vivir en los pueblos originarios, que dicho sea de paso, son conocimientos milenarios que se han invisibilizado a raíz del epistemicidio de la invasión europea a mediados del siglo XVI.

4.1.4 ¿Para qué complejizar la educación?

Complejizar la educación ¿para qué? Podríamos decir que, implica poner sobre la mesa el significado de las emergencias y la autoorganización⁵² trascendiendo los elementos que históricamente han sido secuenciales, estáticos y lineales como los programas, el currículo oficial que no permite sorpresas o emergencias (Maldonado, 2014). Pues si las Ciencias de la Complejidad, según Maldonado, son sistemas de acción sobre el mundo; complejizar la educación implicaría indeterminar los modos de enseñanza-aprendizaje, como una forma de acción, y donde la docencia como práctica jugaría un papel primordial.

Es decir, complejizar el ejercicio educativo, en la práctica docente, es tomar en cuenta que no hay factor o variable única que determine el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, es justamente a lo que nos estamos refiriendo en capítulos anteriores en los planteamientos de Valadez-Blanco, con la construcción de una Pedagogía de la complejidad como una Pedagogía que diagnostique la problemática y la multiplicidad de fluctuaciones que influyeron en su consecuencia.

Es imprescindible dejar claro que, efectivamente, como se ha venido argumentando, la educación ya es harto compleja porque en el seno de sus procesos – como lo es la formación continua del docente – se desenvuelven fenómenos no-lineales y emergen fluctuaciones al azar. Empero, complejizar la educación implicaría un hecho consciente de análisis y de acciones dirigidas (bajo una perspectiva transcompleja como lo hemos venido analizando) en

⁵² En el capítulo anterior se dejó en claro la idea de autoorganización, y a modo de complemento, desde la perspectiva de Germinal Cocho, a autoorganización se manifiesta en múltiples niveles de organización de la materia, desde las reacciones químicas moleculares hasta la dinámica de sistemas galácticos, pasando por procesos como la memoria cerebral o la conducta social.

que los modos de aprender no son acabados ni, mucho menos, deterministas, y que en el caso de la docencia las formas de enseñanza del educador tampoco son deterministas.

En otras palabras, complejizar la educación es una acción concreta, consciente y dirigida que diagnostica las problemáticas concretas que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en el que dicho accionar tendría que ser un eje transversal en la continua formación de las y los docentes del CCH. Esto desembocaría en lo que Valadez-Blanco (2022) propone, la construcción de modelos pedagógicos para complejidades situadas.

Al respecto un profesor de comunicación del CCH plantel Vallejo narra lo siguiente sobre complejizar el acto educativo en su quehacer como docente-investigador:

Voy a hacer una investigación a ver cómo me va, les hicimos las preguntas [a los estudiantes]: ¿por qué dejarían el CCH? y ¿por qué se saldrían de la materia? Hace unos 10 años los chicos llegaban y el 70 por ciento tenía la aspiración de estudiar la carrera de comunicación, ahora algo está pasado se me está haciendo algo complejo porque ahora tengo que modificar mis estrategias porque yo no estoy preparando a gente que va para la carrera, sino cómo la comunicación le puede servir para todas sus actividades académicas, profesionales o personales me lo está complejizando, lo que llevo dando 28 años y ahora ¿cómo lo modifico?

Lo narrado por el profesor nos muestra cómo la misma realidad educativa concreta está haciendo que el profesor complejice su quehacer docente para construir líneas de investigación. Es decir, complejizar lo educativo implica una acción crítica de análisis de nuestras prácticas.

Aclarado lo anterior, otro planteamiento importante en el proceso para complejizar la educación es comprender que la complejidad de un proceso, como lo pedagógico-educativo, está directamente relacionado con los grados de libertad que muestra el fenómeno o sistema. Es decir, a mayores grados de libertad mayor complejidad y a menores grados de libertad menos complejidad, en otras palabras, mayor o menor vida (Maldonado, 2014).

Por lo tanto, una educación pensada como acto de libertad, muy al estilo de los planteamientos de Paulo Freire, guarda un mayor grado de complejidad, pues se plantea como una educación para dignificar la vida y no sólo como una cuestión meramente instrumental, como ha venido pasando en las últimas décadas bajo la perspectiva neoliberal en la región latinoamericana. Esto implicaría politizar el acto educativo para dignificar la vida, sin tapujos ni medias tintas.

Por tal motivo es que en párrafos anteriores argumentaba la importancia de comprender que, si complejizar la educación permite contribuir con un análisis para construir conocimientos que propicien la vida (digna), las perspectivas críticas en educación, como las contribuciones de Paulo Freire con su Pedagogía del oprimido y para la liberación – y como base para las pedagogías críticas posteriores –; ponen en perspectiva la necesidad de dignificar la vida, mediante procesos educativos que sitúen nuestra realidad inmediata para problematizarla. Pues, considero que una tesis central de las Pedagogías críticas y liberadoras es el desvelar las contradicciones estructurales mediante procesos educativos situados, pues el mismo Freire hablaba, desde los primeros años de su obra, en construir una pedagogía propia de los pueblos latinoamericanos oprimidos, e históricamente con una herida colonial latente (como vimos en los primeros capítulos).

De tal manera que, similar a las Pedagogías críticas (decoloniales), complejizar la educación equivale a cambiar las estructuras de aprendizaje, así como a la contribución de la transformación de la realidad (Maldonado, 2014), es lo que se plantea como la innovación radical en el acto educativo.

En este sentido, la educación es vista como proceso creativo en el que deben imaginarse múltiples posibilidades de vida como sea posible. Esto implica una crítica profunda a lo que históricamente ha impedido que otras posibilidades de vida se hagan posibles, es decir, una crítica demoledora a la crisis estructural generalizada, o lo que considero coyunturalmente vigente, una crisis pandémica estructural. Pues, la educación no sólo implica la inmediatez sino la construcción de posibilidades, y la posibilidad se encuentra en la complejidad de los grados de libertad que un sistema muestra, tiene o puede tener (Maldonado, 2014).

La educación es un sistema de complejidad creciente, de tal manera que no se tendría que simplificar a un fenómeno centrado en la memoria, didáctica, programas, indicadores, habilidades, competencias etc. que es justamente como la educación ha operado hasta el día de hoy, cual si fuera un fin en sí misma. Complejizar lo pedagógico-educativo, como un acto de transformación profundo, significa que sus partes fundamentales (o subsistemas), como la docencia, también se complejicen.

Sin embargo, complejizar la docencia implica la formación de un perfil docente diferente, por tal motivo es que el objeto de estudio de esta investigación se centra en la formación continua del docente desde una perspectiva transcompleja partiendo de narrativas encarnadas en el profesorado, pues bajo dicha perspectiva teórica-epistemológica, es que se pretende contribuir a un cambio de la práctica docente para el mejoramiento de lo pedagógico-educativo en estos tiempos de una crisis civilizatoria acentuada por una pandemia global que parece no tener fin y que, desde luego, repercute en todos los campos del desarrollo humano, me refiero al capitalismo.

4.1.5 Categorización de la complejización de la educación y de la práctica docente

A continuación, se expone un ejercicio de construcción de categorías intermedias que se desprenden de la complejización de la educación y que se contrastarán un poco más adelante con el trabajo de intervención con profesores del CCH:

Complejizar la educación (categorías intermedias)	La complejidad de la praxis docente
Educación como ciencia social del no equilibrio	La práctica docente, es un elemento en el quehacer educativo que, desde prácticas innovadoras, tiende a propiciar constantemente que la educación salga del equilibrio o de cierta zona de confort
No-disciplinarización	La docencia como práctica, trasciende lo meramente disciplinar pues comprende que lo

	que está en juego es la vida misma (dignificarla), es un categórico similar al de indisciplinar la disciplina en los planteamientos de transdisciplina de Nicolescu
No-linealización de los currículos	Se plantea un currículum complejo no-lineal y más bien entendido como un bucle del conocimiento en el que la docencia es parte importante para su implementación
La educación como posibilidad de y para la vida	La educación debe responder primordialmente a la vida misma. Educar para la vida implica dotar de las herramientas que fomenten una vida digna, siendo esta una línea en la que se formen las y los docentes
El conocimiento como fenómeno de creación	El conocimiento no como algo acabado sino en constante construcción y las aulas como laboratorios abiertos en el que se construya. Aulas que sean sólo el punto de partida para explorar otras posibilidades no escolares de conocimiento
A mayor grado de libertad mayor complejidad y mayor vida	Educación para la libertad implica mayor complejidad, una enseñanza para la libertad implica mayor complejidad, por lo tanto, una formación docente en ese sentido es crucial, lo cual implicaría politizar el acto educativo
La educación es un fenómeno de equilibrio dinámico	El perfil docente debe estar a la altura de la educación como un equilibrio dinámico, es decir, cambiante, con emergencias y fluctuaciones

Las emergencias y la autoorganización en el aula	La y el docente-investigador debe estar formado para las emergencias que se presentan en el aula y para la autoorganización en función de los propósitos de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo tomar en cuenta que el aula es un laboratorio abierto, sin caer en romantizaciones absurdas de lo educativo, sino más bien ser conscientes de que es importante educar en función de las problemáticas reales que nos transversalizan
Cambiar las estructuras de aprendizaje como una forma de transformación del mundo	Dar un vuelco, innovador, a los modelos de aprendizaje para la transformación del mundo. La educación como acto de transformación mediada por la innovación crítica
La importancia del aprendizaje por saltos, no de manera acumulativa	Aprendizaje por saltos de acuerdo con un currículum no-lineal y sí en bucle. En otras palabras, un aprendizaje situado de acuerdo con necesidades concretas y divergentes y no sólo por los imaginarios de especialistas al margen de las problemáticas
La educación es un proceso creativo, con el cual pueden imaginarse tantas posibilidades de vida como sea posible	Educación como proceso creativo en y para la vida, desde la innovación y la construcción de alternativas pedagógicas críticas donde, desde luego, el papel del docente es performativo (encarna) y un elemento crucial para la construcción de otras formas de vida digna
La educación como un sistema de complejidad creciente, y no simple	Educación es un sistema de complejidad creciente no reduccionista a los presupuestos que se pretenden universales, en el que la

	formación del docente también debe ser en complejidad creciente
--	---

Capítulo 5

5. Complejización del quehacer educativo: narrativas docentes desde la perspectiva compleja y transdisciplinar en el CCH Plantel Vallejo

En este apartado de la investigación, se hará un análisis comparativo de lo que se ha expuesto teóricamente como perspectiva transcompleja, crítica y decolonial en educación a partir de la formación continua de las y los docentes como uno de sus elementos importantes. Para esto es crucial el trabajo de intervención – entrevistas y observación participante desde la virtualidad – en el Plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el cual arrojó una serie de narrativas encarnadas a partir de la práctica de las y los profesores. Pero esto se complementó con la observación participante que hice en el diplomado de complejidad dirigido a docentes en el Centro de Ciencias de la Complejidad C3.

En un primer momento, se realizaron 3 entrevistas, que en realidad se transformaron en un diálogo fructífero cuyo resultado fueron narrativas valiosas para esta investigación. Este trabajo de intervención se concretó gracias a que las y los docentes que compartieron sus narrativas participaron en el diplomado de Docencia complejidad y prácticas transdisciplinarias, el cual ya se describió en los primeros apartados. Dicho espacio de formación docente tenía por objetivo tejer redes de colaboración que trascendieran al mismo diplomado⁵³, de tal manera que, desde mi papel como observador participante, traté de que ese propósito se cumpliera al estrechar lazos con algunas y algunos actores de este. Por su puesto que la intención siempre fue construir algo en común, por lo menos apoyarnos mutuamente, principalmente desde el

53 Incluso se pensó en replicar el diplomado en otros planteles del CCH, de hecho, era uno de los objetivos primordiales. Las y los docentes del Plantel Vallejo comentaron en su momento que todo estaba dado para poder replicar el diplomado dirigido al profesorado en las instalaciones y así seguir estrechando y fortaleciendo redes de colaboración, sin embargo, la pandemia ya no lo permitió y el grupo de organizadores se fue diluyendo

trabajo docente y los quehaceres educativos. Sin embargo, la pandemia de Covid-19 vino a cambiar súbitamente los objetivos de trabajo colaborativo que teníamos contemplados⁵⁴.

La intervención se llevó a cabo en el CCH Plantel Vallejo en octubre de 2019, pues azarosamente resultó que los tres actores, elegidos para las entrevistas, laboraban en el mismo colegio, pero desde diferentes áreas. En realidad, más allá del ejercicio docente, no tenían una actividad en común dentro del plantel que los unificara como tal, sin embargo, su visión, los objetivos dentro de la misma labor y una gran convicción por mejorar su práctica los llevaron a buscar, en los temas de complejidad y transdisciplinariedad, herramientas teórico-metodológicas innovadoras y críticas, por lo menos eso es lo que expresaron durante y después del diplomado.

El diálogo dentro del plantel se desarrolló en un cubículo compartido por profesores y profesoras que gozan de una plaza permanente en el Colegio. El profesor Edmundo G. Aguilar⁵⁵, nos proporcionó el espacio, pues, de los tres que entrevisté, es el que tiene más tiempo, alrededor de 20 años en el Plantel y uno de los dos con plaza permanente. El profesor Edmundo es con quien he tenido una colaboración más “orgánica” y uno de los primeros en acceder a la entrevista. De hecho, cada fin de semestre, desde 2020, me invita a colaborar como ponente con el tema de transcomplejidad en la formación continua en el “Diplomado en Comunicación Social y Humana para la formación docente” que él mismo coordina en el plantel Vallejo.

En tales colaboraciones me he percatado que los temas de transcomplejidad en la formación de las y los profesores del CCH es nulo. Considero que este campo de la transcomplejidad en educación media superior en México sigue siendo poco explorado o quizá ni siquiera hay un gran interés por buscar otros marcos epistemológicos que contribuyan al mejoramiento del acto educativo de las y los docentes.

54 Sin embargo, a pesar de la adversidad pandémica, pude colaborar, durante los dos años de confinamiento, como ponente en dos espacios de formación docente en el CCH Vallejo y con un artículo para la revista *Mediaciones* del mismo Plantel.

55 Más adelante nos comparte su narrativa encarnada como docente con su etnobiografía

5.1 Primeras narrativas posteriores al diplomado de Docencia, complejidad y prácticas transdisciplinarias, para el mejoramiento del bachillerato universitario

A continuación, se exponen las narrativas que arrojó un guion de 8 preguntas y cuyo objetivo primordial era explorar, por primera vez en esta investigación, las experiencias docentes y su formación continua a partir de sus narrativas, unas semanas después de ser partícipes de un diplomado en formación docente desde la perspectiva de la complejidad y las prácticas transdisciplinarias.

Las líneas temáticas⁵⁶, en términos generales, son:

0. Experiencia docente

- i. La complejidad en el campo educativo
- ii. Necesidades concretas en la complejidad docente
- iii. Retos en la formación docente - Búsqueda de respuestas en la Complejidad
- iv. El porvenir de la docencia en el CCH - Implicaciones de la formación en complejidad y transdisciplina
- v. Claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina
- vii. Experiencia y opinión en el diplomado de formación docente

Cabe mencionar que en las 3 entrevistas hay una línea temática que cambia, esto se debió porque el diálogo con cada uno(a) de los(as) entrevistados(as) fue diferente y en el proceso emergieron otras ideas. Por ejemplo, en la entrevista 2, sustituí la línea temática de “Retos en la formación docente” por “Búsqueda de respuestas en la Complejidad”. Así también en la entrevista 3, donde sustituí la línea de “El porvenir de la docencia” por “Implicaciones de la formación en complejidad y transdisciplina”.

⁵⁶ Las líneas temáticas las fui construyendo desde el seno del trabajo en el diplomado, posteriormente dos años después, en 2021 en plena pandemia de Covid, cuando entrevisté a las profesoras del CCH plantel Sur traté de respetar las primeras líneas temáticas, pero por supuesto sin forzar nada

5.2 Narrador # 1

Profesor de la materia en comunicación y uno de los tutores del alumnado en el Plantel Vallejo, tiene más de 20 años de experiencia en el Colegio.

0. ¿Qué es la docencia o cómo la consideras después de tantos años de docente? (línea temática: experiencia docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
La docencia es una actividad en la que se procesan conocimientos de un área, materia o disciplina para transmitirlos a las nuevas generaciones y enseñarles a generar nuevo conocimiento a partir de los elementos mínimos del aprendizaje	-Docencia como actividad que procesa conocimientos de una disciplina para su transmisión a nuevas generaciones, las cuales generarán nuevo conocimiento
Soy un guía y aprendo con ellos	-La docencia como guía en el proceso de enseñanza aprendizaje
El conocimiento que tiene valor está en todas partes, pero ¿cuál es el valor que tiene para los estudiantes? ¿qué valor tiene para las materias y las carreras que estudiarán en el futuro?	-El conocimiento como un valor que se encuentra en todas partes -¿Qué valor le dan los y las estudiantes al conocimiento dentro y fuera de lo disciplinar?

i. ¿Cuál sería o cuáles crees son las razones de que, en el campo educativo, particularmente en México, se tenga un interés creciente por el tema de la complejidad? (línea temática: la complejidad en el campo educativo)

Narrativas	Interpretación y categorías
No conocía el tema de la complejidad, hasta que la exigencia por la formación continua en el CCH me llevó al diplomado	-La oferta de formación continua es una puerta para conocer nuevos enfoques epistemológicos para pensar la práctica docente
En el año de 1997 se hablaba de transdisciplina en cursos para profesores, hubo valiosos intercambios donde tratamos de traer a colación aprendizajes significativos para los estudiantes y se trató de unificar ciertas áreas	-La transdisciplina como una práctica en educación que se ejercía desde finales de los años 90 -La transdisciplina como intercambio de aprendizajes significativos para las y los estudiantes -La transdisciplina como práctica que trató de unificar áreas del conocimiento
El intercambio coincide con la entrada del neoliberalismo donde hubo un cambio de programas en el CCH y también en la SEP, entra el constructivismo y la transdisciplina queda olvidada	-La transdisciplina como práctica queda relegada con el impacto de las políticas neoliberales en educación y otros enfoques
Una problemática es que se tienen más de 120 carreras en la UNAM y no se tiene la capacidad vocacional para guiar a tantos estudiantes.	-La guía vocacional se ve rebasada por todas las carreras que existen en la UNAM
La baja preparación académica de los estudiantes fue lo que me provocó el interés por la complejidad y no sólo de lo transdisciplinar. Pues implica comprender todo el proceso educativo de los adolescentes	-La complejidad como una perspectiva para analizar el bajo rendimiento académico en las y los estudiantes pues se necesita de la comprensión de los múltiples factores que lo provocan
Pero ¿por qué no vienen preparados? Hay que analizar el contexto, por ejemplo, problemas intrafamiliares, la situación económica, las	-Las y los estudiantes no vienen preparados por una multiplicidad de

condiciones sociales, son circunstancias que complejizan el proceso educativo	factores, problemáticas reales como las carencias económicas -Es imprescindible complejizar el proceso educativo para comprender sus problemáticas
Me interesa analizar la deserción escolar, iniciando por los índices de deserción de mi materia de comunicación, donde desertan porque creen que es fácil	-La docencia como una práctica que exige la investigación continua

Pregunta emergente. ¿Esa es propiamente la investigación de docente? (línea temática emergente: la investigación docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
Haré una pequeña investigación sobre deserción sobre la deserción en mi materia en particular y en el CCH en lo general	-La docencia como una práctica que exige la investigación continua, puede iniciar dentro de las fronteras disciplinares, pero trasciende las mismas -El docente como investigador
Hace 10 años (a finales de la primera década del 2000) el 70% de los estudiantes querían estudiar la carrera de comunicación ahora eso ha cambiado	-Cifras del profesor
Derivado de los primeros resultados de la investigación, debo modificar mis estrategias pues no estoy preparando a gente que va para la carrera de comunicación, sino más bien cómo es que la comunicación les puede servir	-El docente como investigador permite modificar las estrategias y transformar su práctica desde los primeros resultados

para sus actividades académicas, profesionales o personales, eso es complejizar el proceso educativo porque lo que llevo dando 28 años ahora lo debo modificar	-Complejizar la práctica educativa propicia la investigación en la docencia ⁵⁷
--	---

ii. ¿Cuáles son las necesidades concretas del docente como sujeto en el entramado de la educación superior, particularmente CCH? (Línea temática: necesidades concretas en la complejidad docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
Siendo conscientes de que estamos ante una crisis nacional y mundial habría que problematizar la situación económica de las y los docentes pues sus necesidades no están siendo cubiertas por el salario	-A la luz de una crisis civilizatoria la labor docente es cada vez más precaria
La mayoría de las y los docentes no ponen todo el esfuerzo en su práctica porque tienen otro empleo para satisfacer sus necesidades económicas. Esto se empata con las aspiraciones en la docencia las cuales requieren de profesionalización	-La precarización laboral de las y los docentes los obliga a tener otros empleos lo cual merma su rendimiento como educadores -La precarización de la labor docente aumenta las aspiraciones para su profesionalización y tener mayores ingresos
En 1997 el 88% de los docentes del CCH donde trabajaba no tenían una preparación como docentes, sino que eran egresados de diversas carreras y por algunas circunstancias llegamos a dar clases en el CCH. Este tipo de	-Sigue existiendo una necesidad en formación pedagógica en las y los docentes del CCH para mejorar su práctica

⁵⁷ Lo que el profesor expresa es lo que trato de argumentar en el capítulo anterior, la complejización del quehacer educativo como una manera de problematizar para comprender los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y fuera de ella

carencias en formación pedagógica siguen siendo necesidades que exige nuestra práctica docente	
--	--

Pregunta emergente. Entonces las problemáticas del docente, ¿tú crees que sea algo que se ha venido arrastrando desde los 90tas? (Línea temática emergente: viejas problemáticas en la docencia)

Narrativas	Interpretación y categorías
Las problemáticas en la docencia del CCH se remontan desde los inicios, el profesorado que llega tiene mucha trayectoria política pero falta de formación docente	-La falta de formación docente en el CCH tiene su génesis desde la fundación del colegio
Las y los docentes del CCH a partir de su práctica deberían construir su propia corriente pedagógica	-Construir una corriente pedagógica propia del CCH desde la práctica docente o modelos pedagógicos situados

iii. ¿Cuáles son los retos en la formación docente en el bachillerato de la UNAM? ¿Qué otros retos crees que tenga el docente del bachillerato de la UNAM, en este caso del CCH? (Línea temática: retos en la formación docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
Las condiciones laborales deben ser óptimas para que se pueda desarrollar profesionalmente	-Mejorar las condiciones laborales de las y los docentes es transversal para mejorar su práctica
Por ejemplo, cuando entras a dar clases al CCH no entras con un horario laboral digno ⁵⁸ .	-Las condiciones laborales de las y los docentes en el CCH se ven mediadas por una

⁵⁸ Complejizar el quehacer educativo para dignificar la práctica docente

Se da una selección, competencia y una lucha por impartir las clases. Hay docentes que tienen clases distribuidas durante todo el día y con horas muertas, esas condiciones no son las óptimas para ningún trabajo y menos para un docente	fuerte selección y competencia para tener más horas-clase -La distribución de horas laborales para las y los docentes es desigual e injusta, en el fondo hay una mala planeación laboral que impide que la docencia sea un verdadero proyecto de vida
Las condiciones laborales deben ser dignas para que se puedan dar las condiciones pedagógicas. Es importante dedicarle tiempo a nuestra labor durante la práctica docente en el CCH	-Mejorar las condiciones pedagógicas depende de que las condiciones laborales sean dignas

iv. ¿Crees que vengan mejores tiempos para la docencia, en este país, que ha sido discriminada, que ha sido desdeñada, crees que venga mejores tiempos o lo ves igual? (Línea temática: el porvenir de la docencia)

Narrativas	Interpretación y categorización
Mejorar las condiciones económicas para los trabajadores en el país provocan que se asuman posturas pesimistas en la docencia como labor, pues mejorar las condiciones económicas permitiría mejorar las estrategias y el material didáctico	-Mejorar las condiciones económicas de las y los docentes daría paso a mejorar las estrategias, la didáctica y las implicaciones pedagógicas
No hay un futuro muy esperanzador para los estudiantes debido al bajo rendimiento académico con el que egresan de la secundaria. Pues hay que estar lidiando con	-El bajo rendimiento académico de las y los estudiantes en el CCH viene desde la secundaria, el futuro no es esperanzador si no

nuestra preparación y con la preparación de los estudiantes	se soluciona el rezago educativo ⁵⁹ desde el nivel básico -Las y los docentes lidian tanto con su preparación como con la preparación de los estudiantes
El bajo rendimiento en los estudiantes provoca que el docente baje el nivel en sus clases pues tienen problemas de lectoescritura y si no se mejoran los niveles anteriores entonces no tendremos mucho futuro en el nivel medio superior	-El bajo rendimiento académico de los estudiantes impacta en la planeación de las clases ya que se tiene que bajar el nivel de enseñanza
Aunque la educación no se mejora por decreto, la entrada de un nuevo gobierno da esperanzas	-La entrada de un nuevo gobierno da esperanzas para mejorar el rendimiento escolar

v. ¿Crees que la complejidad y la transdisciplina vayan a dar algunas respuestas a estas problemáticas de la docencia en el CCH? (Línea temática: claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina)

Narrativas	Categorías
A la teoría y práctica de la complejidad y la transdisciplina hay mucho que explotar. Desde 1997 se comenzó a trabajar la transdisciplina en el colegio, ahora es importante acercarse al estudio de los sistemas complejos que tienen mucho que	-La teoría y práctica de la complejidad y la transdisciplina tienen mucho que aportar para el mejoramiento de la práctica educativa -El estudio de los sistemas complejos coadyuvaría a mejorar las problemáticas educativas de los y las estudiantes

⁵⁹ Rezago educativo que incrementó después del encierro forzado por la pandemia de Covid-19

contribuir para contrarrestar las problemáticas educativas de los estudiantes	
Los matrimonios igualitarios son un ejemplo de la apertura en la sociedad y gracias a las redes sociales todo está teniendo mayor cobertura y apertura y es a lo que nos estamos enfrentando los profesores del CCH	-La aceptación a la diferencia e ir en contra de los prejuicios en la sociedad es uno de los cambios a los que se enfrenta la práctica docente
¿Acaso los profesores estamos preparados para dar clases a jóvenes con capacidades distintas? Eso es lo complejo en la práctica educativa. Al respecto hay un proyecto didáctico para apoyo a débiles visuales y se necesita de la transdisciplina para que se lleve a cabo	-Los docentes se encuentran ante una diversidad de estudiantes con capacidades diferentes, ahí está una gran complejidad para la enseñanza -Se necesita de la transdisciplina para construir proyectos didácticos que contribuyan al mejoramiento del quehacer educativo

Preguntas sobre el diplomado:

¿Después del diplomado, hay algo que haya cambiado en su práctica docente? (Línea temática: experiencia en el diplomado)

Narrativas	Categorías
Sí, ahora trabajo con los 5 sentidos en las clases y arroja información importante pues las necesidades de los estudiantes no son nada más las académicas	-Las necesidades de los estudiantes trascienden lo académico -Para que se obtenga información importante respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje

	se trabaja con los 5 sentidos dentro de las clases
El diplomado me dotó de herramientas para apoyar a los estudiantes en su autoconocimiento y su autoaceptación y eliminar el estrés de los jóvenes. De lo que se trata es de mejorar su autoestima para que no abandonen la escuela.	-La formación docente desde la perspectiva de la complejidad y la transdisciplina aportó herramientas para un autoconocimiento de los estudiantes, para mejorar su autoestima y eliminar el estrés, la finalidad es evitar la deserción
La tecnología básica que utilizamos es el cuerpo para comunicarnos y es ahí donde entran los estudios de la complejidad	-La complejidad en educación se puede entender cuando entendemos que el cuerpo es la tecnología básica para comunicarnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje -Encarnar la comunicación, una didáctica de la corporalidad es parte de una pedagogía de la complejidad

¿Qué opinión te merecen los módulos del diplomado? (Línea temática: opinión sobre el diplomado)

Narrativas	Categorías
Faltó articulación entre los módulos, también fue necesario un poco más de cohesión en cada uno de los módulos pues era mucha información que saturaba a los profesores	-Falta una mayor articulación entre los contenidos y menos saturación de información desde la cohesión de los contenidos
Faltó mayor dirección en los módulos para no divagar tanto. Una dirección que nos guíe hasta la presentación de una propuesta	-En los espacios de formación se necesita un eje articulador concreto y un guía hasta llegar

transdisciplinaria y de la complejidad desde cada una de nuestras materias	a la consolidación de proyectos transdisciplinarios y de complejidad
--	--

Algunas líneas que rescato de la narrativa expuesta y que considero primordiales para este trabajo de investigación son:

i. El profesor describe a la complejidad como una perspectiva para analizar el bajo rendimiento académico en las y los estudiantes pues se necesita de la comprensión de los múltiples factores que lo provocan

ii. Plantea la idea de complejizar la práctica educativa como factor que propicia la investigación en la docencia, pues problematiza y al hacerlo salen a flote problemáticas que merecen ser investigadas

iii. La precarización en la laboral docente es una problemática transversal y determinante en su quehacer educativo, esto aumenta las aspiraciones para su profesionalización y con ello tener mayores ingresos, por lo tanto, la oferta de formación docente está sesgada por dicha problemática

iv. El profesor afirma, desde su experiencia en el Colegio que la falta de formación pedagógica en la docencia del CCH tiene su génesis desde su fundación⁶⁰, lo cual deja entrever que la innovación pedagógica en el quehacer docente no es nada nuevo

v. Los docentes se encuentran ante una diversidad de estudiantes con capacidades diferentes, ahí está una gran complejidad para la enseñanza. Es decir, la complejidad se encuentra en el ritmo de vida real y concreto que las y los estudiantes traen al seno del aula

⁶⁰ En el capítulo posterior haremos un mapeo de la formación docente en el colegio, lo cual nos dejará ver cómo se ha planteado y bajo qué paradigma se ofertan los espacios de formación en el CCH

vi. Como un horizonte a mediano y largo plazo el profesor propone construir una corriente pedagógica propia del CCH o modelos pedagógicos situados desde la práctica docente

5.2.1 Narrador # 2

Profesor que imparte Taller de Diseño Ambiental 1 y 2 y Taller de Expresión Gráfica 1 y 2 en sabatino (PAE), con 21 años de experiencia en el plantel

Líneas temáticas:

0. Experiencia docente

- i. La complejidad en el campo educativo
- ii. Búsqueda de respuestas en la Complejidad
- iii. Necesidades concretas en la complejidad docente
- iv. El porvenir de la docencia
- v. Claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina
- vi. Experiencia y opinión en el diplomado de formación docente

0. ¿Qué es la docencia o cómo la consideras después de tantos años de docente? (línea temática: experiencia docente)

Narrativas	Categorías
El bachillerato es orientación para la licenciatura	-El bachillerato como orientación para la licenciatura
Comencé la docencia como educador popular, alfabetizando adultos y en preparatoria abierta, dichas experiencias me dieron una perspectiva crítica sobre la práctica docente y sobre la	-La educación popular y la alfabetización de adultos como experiencias de educación no formal dan una perspectiva crítica a la docencia y a la educación formal como espacios de transformación a largo alcance

educación como una forma de transformación a largo alcance	
La docencia es ir dando claridad a los estudiantes de por dónde estamos poniendo el interés hasta que ellos mismos tengan claridad y se comprometan con lo que consideren importante en sus vidas. Pueden tomar varios tipos de decisiones vocacionales, puede ser una decisión meramente profesional o de investigación o tomar una decisión de tipo política.	-Docencia es dar claridad a los estudiantes de ciertos intereses hasta que ellas y ellos construyan sus propias perspectivas y prioridades para sus vidas -Las y los estudiantes pueden tomar varias decisiones vocacionales desde lo profesional como políticas

i. ¿Cuál sería o cuáles crees son las razones de que, en el campo educativo, particularmente en México, se tenga un interés creciente por el tema de la complejidad? (línea temática: la complejidad en el campo educativo)

Narrativas	Categorías
La complejidad en las ciencias sociales no es reciente, por ejemplo, Pablo González Casanova ya más o menos plantea este tema	-La complejidad en ciencias sociales no es un tema reciente, ya tiene varias décadas
En el área de asentamientos humanos la complejidad ya estaba puesta desde los años 90 pero se tocaba como sistema abierto.	-En el área de asentamientos humanos la complejidad ha aportado desde el tema de sistemas abiertos
La complejidad da oportunidad de integrar otros discursos y nuevas discusiones. Algunos marxistas y posturas críticas se inclinaron por la perspectiva de los sistemas complejos	-La complejidad como área de oportunidad abierta para integrar otros discursos y nuevas discusiones

	- Algunos marxismos y perspectivas críticas se han inclinado por la perspectiva de los sistemas complejos
Respecto a lo que concierne el diseño ambiental se tiene la intención de aplicar sistemas complejos desde la práctica docente pero no lo tenemos tan practicado.	-En el diseño ambiental se tiene la intención de trabajar desde la perspectiva de los sistemas complejos desde la docencia como práctica
Sin embargo, adoptar un enfoque en sistemas complejos no implica tener un enfoque crítico, ni progresista o de una transformación profunda. Podríamos adoptar un enfoque de sistemas complejos y de todos modos la modernidad no se discute desde esa perspectiva, sino que más bien la modernidad se sigue adoptando y reproduciendo.	-Adoptar un enfoque desde la complejidad no implica tener una perspectiva crítica o de transformación profunda en educación -Se puede adoptar una perspectiva en complejidad sin que se discutan los presupuestos epistemológicos de la modernidad
Empero, la complejidad es un discurso que sigue dando la oportunidad de, por lo menos en este momento, ver en qué nos estamos equivocando, el profesor lo está adoptando para mejorar su rendimiento.	-La complejidad como un discurso que sigue dando la oportunidad de ver los errores y mejorar la práctica docente

ii. ¿Crees que, si se encuentran respuestas en este nuevo paradigma de la complejidad, crees que en algún futuro se encuentren respuestas a las problemáticas que hay en la docencia? (línea temática: búsqueda de respuestas en la Complejidad)

Narrativas	Categorización
Sí, pues a partir de que comenzó a adoptar la perspectiva de la complejidad en sus	-Adoptar la perspectiva de la complejidad en las planeaciones educativas permite

planeaciones educativas me percató de cuestiones que no había considerado como los procesos cerebrales y emotivos	considerar procesos que regularmente quedan fuera como los cerebrales y emotivos
En mis ocho grupos me di cuenta de que no sabían cómo identificar sus procesos de racionalización, ni lo que implican los procesos del pensamiento.	-La perspectiva en complejidad y transdisciplina pone en evidencia que los estudiantes no son conscientes de su proceso de racionalización ni las implicaciones del pensamiento
Los problemas educativos, desde la perspectiva de la complejidad, se presentan cuando, por ejemplo, los profesores no estamos enseñando a razonar junto con sus emociones	-Desde la perspectiva de la complejidad los problemas educativos se ponen en evidencia cuando por ejemplo los profesores no enseñan a razonar desde las emociones, mente y cuerpo como totalidad
Es importante que desde la propia experiencia docente saquemos conclusiones que nos puedan ser válidas como punto de partida para discutir conceptos y no sólo asimilarlos cual si fuera ideologización	-La experiencia docente permite sacar conclusiones como punto de partida para discutir conceptos y no reproducir ideologías

iii. ¿Cuáles son las necesidades concretas del docente como sujeto en el entramado de la educación superior, particularmente CCH? (Línea temática: necesidades concretas en la complejidad docente)

Narrativas	Categorización
La catarsis del docente en los espacios de formación continua es significativa, muestra que no hay verdaderos espacios donde se resuelvan los problemas de la práctica docente	-La catarsis docente es significativa en los espacios de formación continua pues es muestra de que no hay espacios definitivos donde se resuelvan los problemas de la práctica docente

<p>Se podría hacer una corriente de docencia en el CCH si realmente partiéramos de la sistematización de experiencias para teorizar en una pedagogía y didáctica situada</p>	<p>-Construir una corriente de docencia en el CCH en la medida en que se sistematicen experiencias para teorizar en una pedagogía y didáctica situada</p>
<p>Normalmente en el CCH se reproducen los conceptos de manera acrítica, hay un fuerte componente de ideologización. Te imponen conceptos ajenos a la realidad educativa del CCH que pocas veces se tiene una discusión epistemológica</p>	<p>-Normalmente en los espacios de formación para el docente del CCH hay un fuerte componente de ideologización donde se imponen conceptos ajenos a la realidad educativa del CCH</p> <p>-Pocas veces hay una discusión epistemológica en los espacios de formación docente</p>
<p>En todos los espacios de formación continua hay momentos de catarsis, pero ahora es menor quizá porque el docente naturaliza y se adapta a las contradicciones pues ya no discutimos los intereses ni los objetivos a largo plazo en la docencia</p>	<p>-La catarsis docente en espacios de formación ha ido en detrimento quizá porque se adoptan las contradicciones dando paso a la naturalización de las injusticias lo cual ha mermado la discusión de los objetivos a largo plazo para la docencia como proyecto de vida</p>
<p>No hay en realidad un proyecto de vida para el docente, cuando ingresas a la docencia no hay en una orientación para que puedas ir creciendo pues tampoco hay oportunidades de crecimiento académico y laboral, tampoco hay oportunidad para que los estudiantes tengan profesores activos</p>	<p>-No hay oportunidades de crecimiento académico ni laboral, por tal motivo no hay un proyecto de vida para las y los docentes en el CCH</p> <p>-No hay oportunidades para que los estudiantes tengan profesores activos de acuerdo con su proceso de enseñanza-aprendizaje</p>
<p>La docente lidia con las horas libres entre clases que en realidad no se aprovechan para</p>	<p>-Las y los docentes no tienen una apropiada distribución de horas-clase que les permita</p>

<p>nada pues son breves como para conseguir otro trabajo y el programa de asesorías para estudiantes tampoco opera debidamente, el resultado es que muchos profesores simulan el trabajo académico</p>	<p>articularlo con otras actividades laborales o académicas</p> <p>-No hay una planeación para cada docente de acuerdo con su situación personal</p> <p>-Las asesorías para los estudiantes no opera debidamente de tal manera que las y los docentes simulan el trabajo académico</p>
<p>Tan sólo un número reducido de profesores cuestionan las precarias condiciones a las que se enfrenta el docente. Es un pequeño grupo que casi nadie escucha y, por el contrario, es negado</p>	<p>-Pocos son las y los docentes críticos que cuestionan la precarización en la que están inmersos</p> <p>-Los grupos de profesores que critican las condiciones de precarización son negados por las autoridades y por los mismos docentes</p>
<p>La precarización de la docencia tiene que ver con el sistema neoliberal en el que nos encontramos, ya que no es de su interés formar personas críticas que cuestionen para poder construir mejores condiciones de vida</p>	<p>-La precarización docente sienta sus raíces en las políticas neoliberales y su impacto en educación</p> <p>-La lógica neoliberal no tiene contemplada la formación de sujetos críticos para la construcción de mejores condiciones de vida</p>

iv. ¿Crees que vengan mejores tiempos para la docencia, en este país, que ha sido discriminada, que ha sido desdeñada, crees que venga mejores tiempos o lo ves igual? (Línea temática: el porvenir de la docencia)

Narrativas	Categorización
------------	----------------

Sí, no podemos perder las esperanzas pues nos quedaríamos sin ánimos	-Hay esperanzas para que las condiciones de la práctica docente mejoren, pues si no hay esperanza nos quedamos sin ánimos
Las condiciones han mejorado en comparación de cuando entré al CCH como docente.	-Las condiciones para las y los docentes han parcialmente mejorado en el CCH
Es lamentable que hayamos hecho grupos de profesores críticos que han destrozado, afortunadamente quedan algunas personas	-Las autoridades han deshecho grupos de profesores críticos de los cuales sólo quedan algunos
Llegará un momento en que las condiciones empeorarán y las autoridades tendrán que hacer caso para mejorar las condiciones.	-Se corre el riesgo de que las condiciones empeoren a tal grado que las autoridades tendrán que hacer caso
Hace unos años se tenía el rumor de que iban a desaparecer el CCH, fue una noticia que generó muchas inquietudes	-El CCH como proyecto educativo ha estado en la mira para desaparecerlo o modificarlo

v. ¿Crees que la complejidad y la transdisciplina vayan a dar algunas respuestas a estas problemáticas de la docencia en el CCH? (Línea temática: claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina)

Narrativas	Categorización
Sí, pues hay cosas muy positivas en los discursos de la complejidad y la transdisciplina. Con la organización docente podríamos articular estos discursos con otras prácticas académicas para entender otras lógicas de ver las cosas y generar nuevos proyectos para tener un proyecto general en común	-En el discurso de complejidad y transdisciplina hay cosas positivas que la organización docente podría articular con otras prácticas académicas -Los discursos de la complejidad y la transdisciplina permiten entender otras lógicas

	para entender la realidad y generar proyectos nuevos
Tanto el componente de las competencias como el de los sistemas complejos me ayudan a mejorar el enfoque en el taller de diseño ambiental con el que se trabaja con el ambiente, con los seres humanos y con lo artificial	-El enfoque de la complejidad articulado a otras perspectivas en educación propician el mejoramiento de una práctica educativa situada
La estrategia de los sistemas complejos nos ayuda a ir entendiendo otras formas como la relación entre docentes y estudiantes	-El enfoque en sistemas complejos ayuda a ir entendiendo otras formas de relación entre estudiantes y docentes

Preguntas sobre el diplomado

vi ¿Después del diplomado, hay algo que haya cambiado en su práctica docente? (Línea temática: experiencia en el diplomado)

Narrativas	Categorización
Sí, ya que después de dos años de sentirme estancado y estaba intentando de innovar mi práctica docente hasta que lo estoy logrando a partir del diplomado	-Gracias al diplomado se han disipado dudas y se ha salido del estancamiento para dar paso a la innovación
La relación de emociones e intelecto clarificó lo que tenía que hacer en mi práctica docente, incluso me ayudó a clarificar el trabajo de investigación que estoy desarrollando en diseño ambiental en el CCH Vallejo	-El diplomado clarificó la relación entre emociones e intelecto en la práctica docente además de clarificar el trabajo de investigación

<p>El diplomado también me ayudó a articular la docencia y el trabajo profesional, a partir de ello tengo la idea de escribir un libro de como la escuela tendría que vincularse con la comunidad y ahora puedo integrar los componentes que estaban separados.</p>	<p>-El diplomado también ayudó a articular la docencia y el trabajo profesional de lo cual se tiene pensado escribir un libro sobre la escuela y su vínculo con la comunidad</p>
<p>No soy investigador, sólo me pagan por dar clases, pero si tuviera las condiciones adecuadas para la investigación podría entregar una tesis a nivel maestría de la investigación que estoy desarrollando.</p>	<p>-El docente asume un trabajo de investigador a pesar de que no reciba una remuneración para ello ya que su práctica así lo exige</p>
<p>También tengo un trabajo que hicimos con 20 profesores con proyectos planteados para avanzar en el CCH sin embargo se quedó estancado pero debido al diplomado ya puedo ver cómo concretarlo</p>	<p>-El diplomado dio pie a concretar trabajos de investigación que estaban estancados</p>

vii. ¿Qué opinión le merecen los módulos del diplomado? (Línea temática: opinión sobre el diplomado)

Narrativas	Categorización
<p>Se notaba un poco de desvinculación entre la docencia con la idea de complejidad, habría que articularla de mejor manera, parece adecuado que se parta desde la experiencia del profesor</p>	<p>-En el diplomado se tuvo que haber vinculado de mejor manera la docencia con la idea de complejidad partiendo desde la experiencia del docente</p>

<p>Lamentablemente algunos profesores inscritos a este tipo de espacios de formación sólo buscan más puntos, por ello habría que poner mayor cuidado en el perfil de personas que aceptan, así como mayor énfasis en los trabajos finales y en los criterios de evaluación</p>	<p>-Para muchos docentes la formación docente es vista como un espacio donde se buscan más puntos para el currículum personal</p> <p>-Para que las y los docentes tengan un verdadero interés en la formación deberían tener filtros de aceptación de acuerdo con el perfil y los intereses del profesorado</p> <p>-Es primordial poner mayor énfasis en los trabajos finales y en los criterios de evaluación en los espacios de formación docente</p>
<p>Sistematizar la catarsis es importante, y en otro momento de la catarsis llegar a la concreción de líneas de trabajo.</p>	<p>-Sistematizar la catarsis en los espacios de formación docente para posteriormente pasar a concretar líneas de trabajo</p>
<p>Se podría reproducir el diplomado en otros planteles y seleccionar a los docentes participantes</p>	<p>-Reproducir el diplomado en otros planteles a partir de una selección sistemática del perfil docente</p>

Tratando de no ser arbitrario con la narrativa del profesor rescato lo siguiente para efectos de esta investigación:

i. La complejidad como área de oportunidad abierta para integrar otros discursos y nuevas discusiones, por ejemplo, algunos marxismos y perspectivas críticas se han inclinado por la perspectiva de los sistemas complejos

ii. Adoptar un enfoque desde la complejidad no implica tener una perspectiva crítica, ya que se puede adoptar una perspectiva en complejidad sin que se discutan los presupuestos epistemológicos de la modernidad, por ejemplo

iii. Adoptar la perspectiva de la complejidad en las planeaciones educativas permite considerar procesos que regularmente quedan fuera como los cerebrales y emotivos. Además, desde la perspectiva de la complejidad los problemas educativos se ponen en evidencia esto permitiría mejorar la práctica docente

iv. Al igual que en la primera narración, se propone como horizonte construir una corriente de docencia en el CCH en la medida en que se sistematicen experiencias para teorizar en una pedagogía y didáctica situada

v. En los espacios de formación para el docente del CCH hay un fuerte componente de ideologización donde se imponen conceptos ajenos a la realidad educativa del Colegio. Esto deja pone en evidencia que pocas veces hay una discusión epistemológica en dichos espacios formativos

vi. Al igual que en la narración anterior se pone en evidencia la hiperprecarización docente pues no hay oportunidades de crecimiento académico ni laboral, por tal motivo no hay un proyecto de vida para las y los docentes en el CCH y pocos son los profesores críticos que cuestionan dicha precariedad

vii. Los discursos de la complejidad y la transdisciplina permiten entender otras lógicas para entender la realidad y así construir proyectos nuevos. Por lo tanto, el enfoque de la complejidad articulado a otras perspectivas en educación propicia el mejoramiento de una práctica educativa situada

viii. Como en la narración anterior el profesor afirma que la labor docente asume un trabajo de investigador a pesar de que no reciba una remuneración para ello ya que su práctica así lo exige

5.3 Narradora # 3

Profesora que imparte comunicación

Las líneas temáticas:

0. Experiencia docente

- i. La complejidad en el campo educativo
- ii. Necesidades concretas en la complejidad docente
- iii. Retos en la formación docente
- iv. Implicaciones de la formación en complejidad y transdisciplina
- v. Claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina
- vi. Experiencia y opinión en el diplomado de formación docente

0. ¿Qué es la docencia o cómo la consideras después de tantos años de docente? (línea temática: experiencia docente)

Narrativas	Interpretación y categorización
La docencia es una combinación entre la profesión que estudiamos, por ejemplo, comunicación es la profesión que estudié; y el ejercicio vocacional	-La docencia es una combinación entre la profesión que estudiamos y el ejercicio vocacional
La docencia es una parte importante de la profesión que funciona para tener nuevas perspectivas sobre mi persona, sobre la sociedad y sobre la profesión misma	<p>-La docencia es una parte esencial que se desprende de la profesión cuya función es tener nuevas perspectivas tanto personales como sociales y sobre la profesión misma</p> <p>-La docencia como una práctica que pone sobre la mesa los presupuestos disciplinares que se estudiaron</p>
No naces siendo docente, es algo que se va aprendiendo en el camino y en esa formación se puede fracasar	-La docencia es una práctica que se aprende en el quehacer educativo y en la que se corre el riesgo de fracasar

<p>No se puede enseñar sino conoces a quién va dirigida la enseñanza, conocer a quién enseñas es parte de la tarea docente pues no se puede desligar al profesor del estudiante, así como no se puede dejar de lado el contexto social ni laboral</p>	<p>-En la docencia es esencial conocer a quién enseñas ya que no se puede desligar al profesor del estudiante siempre tomando en cuenta un contexto determinado</p>
<p>Es importante la empatía social en la labor docente para que conozcas a quién formas y te conozcan y a través de ti conozcan el mundo</p>	<p>-En la práctica docente la empatía social es importante para tener consciencia de a quién estás formando</p> <p>-En el proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante debe conocer al docente pues a través de él conoce parte del mundo</p>
<p>La docencia es un encuentro de fuerzas, la situación en el país no permite valorar la labor docente pues hacer docencia es hacer política es estar en el centro del todo ya que la docencia es un ejercicio integral</p>	<p>-La docencia como un encuentro de fuerzas</p> <p>-La situación económica en el país no permite valorar la labor docente pues hacer docencia implica hacer política</p> <p>-La docencia es estar en el centro del todo por ser una práctica integral</p>

i. ¿Cuál sería o cuáles crees son las razones de que, en el campo educativo, particularmente en México, se tenga un interés creciente por el tema de la complejidad? (línea temática: la complejidad en el campo educativo)

Narrativas	Interpretación y categorización
<p>Por mucho tiempo la docencia se preocupó por dar respuestas sin embargo la realidad siempre es mayor, en estos tiempos nos</p>	<p>-La docencia se ha preocupado por dar respuestas, sin embargo, la realidad social-</p>

enfrentamos a la posmodernidad, a la violencia y la brutalidad	<p>global es mucho más compleja y desborda la práctica docente</p> <p>-Los tiempos actuales son adversos, la labor docente se enfrenta a una posmodernidad violenta y brutal</p>
Los parámetros y representaciones sociales que creíamos fijos se nos están cayendo encima. La situación es tan efímera y volátil que a la educación se le está saliendo de las manos	<p>-Parámetros, creencias y representaciones sociales no son fijos y se están cayendo</p> <p>-El contexto social-global es incierto y volátil, situación que la educación debe contemplar y problematizarlo en sus quehaceres</p>
Vivimos en incertidumbre, la educación se ha encargado de tratar de dar respuestas a todo, sin embargo, no se pueden dar respuestas de ese todo desde una sola visión	<p>-La educación desde una perspectiva disciplinar o desde una sola visión ya no puede dar respuestas a ese todo incierto</p>
Y no puede existir una sola medida para todo siendo que el ser humano es complejo en sí y la educación debe complejizarse	<p>-Partamos de que el ser humano y su contexto es complejo, por tal motivo la educación debe complejizarse</p>
Y el interés por la complejidad es porque la educación está en el hoyo pues ya no puede responder lo que toda la vida ha respondido pues la educación no se puede ver desde un enfoque y debe tomar en cuenta la relación que existe entre los distintos actores que hacen la educación	<p>-La educación se ha estancado, ya no puede dar respuestas si en la práctica no toma en cuenta otros enfoques y a los actores que hacen la educación</p> <p>-Los quehaceres educativos ya no deben ser reduccionistas</p>

Sin duda la educación debe de ser vista desde la complejidad de los actores que traen consigo un gran bagaje de complejidades	-La educación debe ser planteada desde la complejidad de los actores que traen consigo un gran bagaje de complejidades
--	---

ii. ¿Cuáles son las necesidades concretas del docente como sujeto en el entramado de la educación superior, particularmente CCH? (Línea temática: necesidades concretas en la complejidad docente).

Narrativas	Categorización
Parecen muy idealistas las necesidades del docente y hay que observar desde dónde se enuncia	-Pareciera que las exigencias de las y los docentes son utópicas e idealistas, habría que ver desde dónde se enuncian tales exigencias
En el CCH el docente está habido de esperanza porque no hay un soporte político que le otorgue certezas, que se valore su práctica y la formación que necesita, se necesitan incentivos	-En el CCH pareciera que la esperanza es lo más fuerte que tienen las y los docentes ya que: no hay un soporte político que le otorgue certezas no hay una valoración de su práctica no hay una formación necesaria se necesitan incentivos
Que un estudiante sea agradecido por la labor que desempeñamos los docentes no tiene precio.	-El agradecimiento de las y los estudiantes hacia la práctica docente es lo más gratificante
La situación laboral es grave y se le suma la carencia en formación profesional y docente pues debemos tomar en cuenta que estás formando generaciones que en 10 años vivirá una realidad diferente a la del docente	-La precarización laboral y la precarización en formación docente es grave si tomamos en cuenta que se están formando generaciones que en 10 años vivirán una realidad diferente a la del mismo docente

<p>En realidad, no estás formando jóvenes para que sólo sepan conocimientos disciplinares formales pues los van a contratar para resolver problemas para problematizar su entorno y actuar, pero los docentes no tienen consciencia de ello</p>	<p>-La formación de los jóvenes no se reduce a conocimientos disciplinares formales, de lo que se trata también es de que sepa resolver problemas concretos y problematizar su entorno inmediato para actuar</p> <p>-La docencia no es consciente de que la formación de nuevas generaciones trasciende la enseñanza de conocimientos disciplinares formales</p>
<p>Lamentablemente en el plantel Vallejo no se tiene una visión de formación de profesores</p>	<p>-En el plantel de CCH Vallejo no se entiende que una perspectiva en formación continua de profesores es transversal y necesaria</p>

iii. ¿Cuáles son los retos en la formación docente en el bachillerato de la UNAM? ¿Qué otros retos crees que tenga el docente del bachillerato de la UNAM, en este caso del CCH? (Línea temática: retos en la formación docente)

Narrativas	Categorización
<p>Un gran reto es separar lo económico y la visión jerárquica, es decir la idea de ganar puntos, por medio de los cursos de formación docente, para ganar más grupos. Bajo esta lógica, pareciera que la única razón para que el docente se forme es para tener un mayor ingreso económico, pareciera entonces que el docente se tiene que autoformar</p>	<p>-Separar la idea de ganar puntos por medio de los cursos de formación docente para una mejor remuneración económica representa un gran reto</p> <p>-La formación docente como la manera para tener mayores ingresos económicos pareciera que es la única razón para la formación continua</p>

<p>La precariedad laboral nos ha orillado a competir para tener mayores puntos ya que no hay un proyecto institucional para el docente</p>	<p>-La precarización laboral ha orillado a la competición entre profesores debido a que no existe un proyecto institucional para la docencia</p>
<p>Los cursos que se ofrecen en el plantel no cumplen con la calidad requerida para cubrir las necesidades y atacar las problemáticas de los estudiantes</p>	<p>-Los cursos de formación continua en el plantel no cumplen con las expectativas para cubrir las necesidades y atacar las problemáticas de las y los estudiantes</p>
<p>Al final del semestre cuando los estudiantes ya van a egresar del colegio y se disponen a pasar a la universidad se les aplica un examen de conocimientos, esas pruebas son un medidor para saber el nivel académico de los estudiantes</p>	<p>-Al finalizar el CCH a las y los estudiantes se les aplica un examen de conocimientos para saber en qué condiciones académicas ingresarán a la universidad</p>
<p>Para los cursos de formación docente se tendrían que tomar los resultados de las pruebas finales, ello haría más concreto los cursos de formación y actuar en consecuencia pues se formaría a profesores en ciertas áreas del conocimiento</p>	<p>-Los cursos de formación docente tendrían que retomar los resultados de las pruebas finales para construir líneas concretas de trabajo y así atacar el bajo rendimiento académico en los estudiantes</p> <p>-Tomar en cuenta los resultados de las pruebas finales acentuaría el énfasis en formar profesores en ciertas áreas</p>
<p>Debe disociarse la idea de ganar puntos para comer a través de los cursos de formación docente</p>	<p>-Disociar la idea de que los cursos de formación docente son tan sólo un requisito burocrático para aumentar el ingreso económico</p>
<p>El espíritu del docente está muy abandonado, es primordial trabajar en una visión ideal del</p>	<p>-Es prioritario trabajar en un ideal de docente y reconocer la dignidad de su práctica</p>

docente, necesita ser reconocido por su trabajo	
---	--

iv ¿Que implica entonces formarse desde la transdisciplina y la complejidad como nuevos paradigmas que están resonando en la educación? ¿qué se necesita? (línea temática: implicaciones de la formación en complejidad y transdisciplina).

Narrativas	Categorización
Primero es importante entender que mi primera formación en licenciatura ya no es suficiente para entender la realidad. La docencia debe entender que para entender los fenómenos actuales ya no es suficiente una visión disciplinar	-La formación inicial del docente no es suficiente para entender la realidad social-global -La formación disciplinar está rebasada
El profesorado debe hacer un ejercicio en el que despliegue todas las herramientas de formación con las que cuenta para comprender cuál es el camino y buscar nuevas formas de comprender el mundo, el perfil docente no cuenta con esa visión	-Las y los docentes deben ser conscientes de las herramientas con las que se han formado y con las que ejercen su práctica cotidiana -Las y los docentes del CCH no tienen una visión que les permita buscar nuevas formas de comprender el mundo, al parecer inmersos en su práctica cotidiana no tienen la necesidad de hacerlo
El perfil docente no cuenta con la visión de tener más herramientas para comprender el mundo y no tiene la necesidad de hacerlo. Una de las consecuencias es que toma cursos sólo	-Los cursos de formación como un puente para la obtención de más puntos y subir de jerarquía en la docencia

para subir de jerarquía por medio de puntos y mejorar sus condiciones laborales	
Es primordial sentir la necesidad de formarse para ver el mundo desde otras lógicas, para ello es importante que la institución también esté estructuralmente preparada porque la realidad demuestra que la institución no está preparada para trabajar de manera inter y transdisciplinar	<p>-Prioritario es una formación docente que permita ver el mundo desde otras lógicas</p> <p>-La institución educativa debe estar estructuralmente preparada para comprender la realidad social-global desde otras perspectivas</p> <p>-La estructura institucional no está preparada para trabajar de manera inter y transdisciplinar</p>
La transdisciplina es darle orden al caos, sin embargo, se necesita un gran cambio para trabajar de esa manera, sin embargo, la institución no está capacitada para hacer eso	-La transdisciplina como una forma de dar orden al caos aún no tiene cabida en la institución educativa
Se da por hecho que el docente y su formación comprende otras lógicas como lo transdisciplinar o la idea de ver los fenómenos de manera formal y con rigor desde las complejidades para tener otras perspectivas	-Se da por sentado que el perfil docente comprende lo transdisciplinar y la lógica de la complejidad cuando no es así
No hay una real conciencia de lo que es la transdisciplina y por el momento no hay herramientas ni estructura para que ello se lleve a cabo en la institución educativa	-No se comprende lo transdisciplinar, no hay herramientas ni estructura para que esto cambie

v. ¿Crees que la complejidad y la transdisciplina vayan a dar algunas respuestas a estas problemáticas de la docencia en el CCH? (Línea temática: claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina)

Narrativas	Categorización
Es una necesidad y no hay vuelta atrás, el contexto exige una labor docente diferente en la que la formación disciplinar ya está rebasada	-El contexto exige una labor docente diferente en la que se tome en cuenta que la formación disciplinar ya está rebasada
Para comprender los fenómenos y los procesos en el mundo se necesita de apoyarse de otros colegas y de sus disciplinas para enriquecer el tema	-El apoyo inter y transdisciplinar tiene que ver con redes de colaboración entre docentes, investigadores y otros sujetos interesados en los procesos educativos del CCH

Preguntas del diplomado

¿Después del diplomado, hay algo que haya cambiado en su práctica docente? (Línea temática: experiencia en el diplomado)

Narrativas	Categorización
El diplomado representa un parteaguas que cambió todo. No es el primer diplomado que tomo, ya tengo una larga formación docente sin embargo el diplomado me dio la certidumbre de que mi primera formación disciplinar es limitada	-El diplomado de complejidad fue un parteaguas que cambió todo en contraste con otros diplomados de formación docente -El diplomado de complejidad puso en entredicho que la primera formación disciplinar es limitada
Me hizo comprender realmente el proceso dentro del salón de clases, las distintas esferas que se mueven y su interconexión.	-El diplomado de complejidad dotó de herramientas para comprender los procesos dentro del salón de clases, las distintas esferas que se mueven y su interconexión
Dentro del aula no todo depende de mí o del alumno, sino que existen una gran cantidad de variables que inciden en el éxito o el fracaso de	-Dentro del aula no todo recae en la figura docente, sino que existen e interactúan muchas variables que influyen en el logro o

la clase, esto me ayudó a comprender mi propia formación, el diplomado me dio las herramientas que necesito para entender a mis estudiantes	<p>el fracaso de la clase, esto ayuda a comprender la formación docente</p> <p>-EL diplomado dio las herramientas para entender el perfil de estudiantes y sus procesos dentro del aula</p>
---	---

¿Qué opinión le merecen los módulos del diplomado? (Línea temática: opinión sobre el diplomado)

Narrativas	Categorización
Hay un gran trabajo detrás de la organización del diplomado. Los módulos permitieron elegir un fenómeno para trabajar a lo largo de todo el diplomado	<p>-Se pudo ver la gran planeación para la organización de un diplomado sobre complejidad en la formación docente</p> <p>-Los módulos que le dieron estructura al diplomado permitieron elegir un tema transversal para trabajarlo durante todo el diplomado</p>

Rescato mucho de lo que la profesora compartió en su narración, hay líneas muy interesantes y se nota una perspectiva crítica cuando plantea lo transcomplejo en la práctica docente, además, algo similar con las narraciones anteriores es poner énfasis en la precarización de la labor docente y en generar modelos pedagógicos situados:

- i. En la práctica docente la empatía social es importante para tener consciencia de a quién estás formando. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante debe conocer al docente pues a través de él conoce parte del mundo

ii. La situación económica en el país no permite valorar la labor docente pues hacer docencia implica hacer política, en este sentido la docencia se puede interpretar también como un encuentro de fuerzas

iii. La docencia se ha preocupado por dar respuestas, sin embargo, la realidad social-global es mucho más compleja y desborda la práctica docente la labor docente se enfrenta a una posmodernidad violenta y brutal

iv. La educación desde una perspectiva disciplinar o desde una sola visión ya no puede dar respuestas a una totalidad incierta. Partamos de que el ser humano y su contexto es complejo, por lo que, al igual que en la narrativa anterior, la educación debe complejizarse y ser planteada desde la complejidad de los actores que traen consigo un gran bagaje de complejidades

v. La docencia como una práctica que pone sobre la mesa los presupuestos disciplinares que se estudiaron, por tal motivo la docencia no es consciente de que la formación de nuevas generaciones trasciende la enseñanza de conocimientos disciplinares formales En el plantel de CCH Vallejo no se entiende que una perspectiva en formación continua de profesores es transversal y necesaria

vi. La precarización laboral y la precarización en formación docente es grave si tomamos en cuenta que se están formando generaciones que en 10 años vivirán una realidad diferente a la del mismo docente. Dicha precariedad ha orillado a la competición entre profesores debido a que no existe un proyecto institucional para la docencia por lo cual su formación es vista como una manera para tener mayores ingresos económicos pareciera entonces que es la única razón para la formación continua. Una de las consecuencias es que la oferta de formación en el plantel no cumple con las expectativas para cubrir las necesidades y atacar las problemáticas de las y los estudiantes

vii. Los cursos de formación docente tendrían que retomar los resultados de las pruebas finales, que le aplican a los estudiantes, para construir líneas concretas de trabajo y así atacar el bajo rendimiento académico en los estudiantes

viii. Prioritario es una formación docente que permita ver el mundo desde otras lógicas. La institución educativa debe estar estructuralmente preparada para comprender la realidad social-global desde otras perspectivas, sin embargo, la estructura institucional en el CCH no está preparada para trabajar de manera inter y transdisciplinar

ix. El apoyo inter y transdisciplinar tiene que ver con redes de colaboración entre docentes, investigadores y otros sujetos interesados en los procesos educativos del CCH, una propuesta similar a las narrativas anteriores al plantear modelos pedagógicos propios y acorde con el contexto del CCH

En el próximo capítulo seguiré dando continuidad a las narrativas de las y los docentes, esta fue sólo la primera parte que se trabajó después del diplomado para el mejoramiento docente en el Centro de Ciencias de la Complejidad (C3) en 2019. En el próximo capítulo comenzaré con dos narrativas (Vallejo y Oriente) que expresan su perspectiva sobre la oferta de formación docente. Posteriormente, se expondrán las narrativas de las profesoras del CCH plantel Sur, organizadoras de un seminario para el mejoramiento de la formación docente, paralelamente se hará un contraste con un mapeo histórico sobre la formación docente en el CCH como institución educativa. Para finalizar podremos ver las etnobiografías de algunas profesoras y profesores que me apoyaron en esta investigación.

Capítulo 6

6. Historia, fundamentos y retos de la formación continua del docente en el Colegio de Ciencia y Humanidades: La perspectiva institucional de la docencia y su formación

El presente capítulo está estructurado bajo dos ejes fundamentales que, considero, representan una pieza importante en el trabajo de investigación, ya que, en un primer momento, se inicia con la perspectiva que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene de la Formación Docente, de manera general, en el marco de la creación del **Centro de Formación y Profesionalización Docente, propuesto recientemente en 2017** por el rector Enrique Graue Wichers. Así mismo, de manera más concreta y situada, se describirá la visión que tiene el Colegio de Ciencias y Humanidades sobre la formación de su planta docente.

Como segundo momento, de acuerdo a las concepciones que, tanto la UNAM, en términos generales, y **el CCH, de manera particular; plantean sobre formación docente** se hará un ejercicio de análisis comparativo con las narrativas docentes bajo la perspectiva de la complejidad y la transdisciplinariedad, con la firme intención de encontrar posibles vinculaciones, pero también diferencias entre narrativas docentes, concepciones institucionales sobre formación docente y los supuestos epistemológicos de la transcomplejidad en el campo de lo educativo. Es importante mencionar que no se trata de un ejercicio en el que se fuercen perspectivas entre lo teórico y lo empírico, por el contrario, de lo que se trata es de un análisis crítico en el que se pondrán en perspectiva presupuestos epistemológicos en función de una de las prácticas educativas más importantes como lo es la práctica docente y su continua formación.

Por consiguiente, dicho ejercicio analítico dará paso al séptimo y último capítulo, el cual consiste en **exponer las narrativas encarnadas por las y los docentes del CCH** respecto a su práctica y las circunstancias que impactan y la van configurando. También se describirá, el trabajo de observación participante, llevado a cabo en 2021, en el **seminario permanente con el "Grupo de trabajo institucional para la elaboración de un reporte de investigación sobre la formación docente"** en el CCH plantel Sur

Es preciso mencionar que las narrativas recopiladas en el trabajo de intervención etnográfica y autoetnográfica son transversales en todo el trabajo de tesis, pues son parte de la sólida argumentación ya que representan las ideas-fuerza que se fueron construyendo a partir de las trayectorias de las y los docentes del CCH. Empero, en este capítulo se exponen de una manera mucho más detallada como la argumentación empírica de la investigación.

6.1 Perspectiva institucional de la docencia y su formación

Tomemos en cuenta que la UNAM es una institución educativa encargada de impartir educación media superior y superior descentralizada del Estado, donde otra de sus labores primordiales es la investigación y la difusión de la ciencia y la cultura. Esta tesis está particularmente centrada en la Educación media superior en su bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), más específicamente en la formación de sus docentes y los espacios que les ofertan para dicha formación.

Por lo anterior mencionado, considero que es relevante iniciar dentro del marco de la construcción del Centro de Formación de Profesores (CFOP) en la UNAM, ya que es un medidor y sobre todo se pone sobre la mesa el interés que tienen la institución por la profesionalización de su planta docente, desde el nivel medio superior hasta el superior, de tal manera que se va delineando la perspectiva que la UNAM y su proyecto de bachillerato del CCH tienen respecto a la docencia y su continua formación.

Pues en el plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 de la UNAM, cuyo rector a cargo era el Dr. Enrique Graue Wiechers, se incluye el Programa Estratégico número cuatro, el cual contempla el tema de la Superación y Reconocimiento del Personal Académico y para que éste se pueda concretar se pretende desarrollar el proyecto que se expresa como el diseño para poner en marcha un programa actualizado de formación docente, tanto presencial como a distancia, que inicie con la actualización disciplinar, la didáctica de cada materia, capacitación para impartir tutorías dirigidas a estudiantes vulnerables y el ideal uso de la tecnología, todo esto tanto para el nivel superior como el medio superior (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018).

La propuesta de construir un Centro para la Formación de Profesores está a cargo de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) de la Secretaría General, la cual a su vez está integrada por un comité de especialistas en formación docente y académicos destacados. Las discusiones para su construcción giran en torno a que el centro deberá integrar un análisis de normatividad laboral y universitaria del trabajo académico, como ejes para incentivar la formación y profesionalización del docente Universitario⁶¹, también se incluye un marco teórico-conceptual sobre formación docente, del cual hablaremos un poco más adelante, pero cuya función es tener claridad respecto a las habilidades requeridas para la formación del profesorado en el siglo XXI (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018).

Como parte de la planeación de la construcción del centro, se llevó a cabo un diagnóstico respecto a las actividades de formación docente en las instituciones pertenecientes a la Universidad, además de un diagnóstico del estado en que se encuentran las y los docentes en una investigación en grupos focales. Podemos observar que, la profesionalización del cuerpo docente es primordial en los objetivos de la Universidad, pero habría que preguntarnos primero cómo se está entendiendo esta idea de profesionalización y actualización docente. Porque, desde luego, se está planteando desde los márgenes de lo disciplinar, sin embargo, habría que ver si dentro de su desarrollo hay cabida para una idea mucho más transdisciplinar y

61 Cuando hablo de profesor Universitario me estoy refiriendo también al profesorado del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

compleja como enfoques, ya explicados en capítulos anteriores, que permitirían una perspectiva interseccional, mucho más ampliada de los procesos educativos como parte de un entramado local-global no-lineal.

Lo que sí es claro, respecto a la perspectiva que la Universidad tiene sobre la docencia y que se refleja en los principios fundamentales de los que se vale para la construcción de un centro de formación docente,; es que resalta la importancia de que la comunidad de profesores cuente con habilidades, destrezas y conocimientos que le permitan el desarrollo de la impartición de educación superior, tomando en cuenta que su cuerpo docente está integrado desde profesores e investigadores pero también de técnicos académicos y ayudantías para investigadores y profesores de tiempo completo (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018). De tal manera que, es importante que su personal cuente con conocimientos y herramientas primordiales para el desarrollo de la docencia como labor, por ello, según sus planteamientos, ha concentrado acciones para que la formación de su personal pueda ser una realidad concreta.

Empero, también es cierto que han sido muchos proyectos institucionales sobre formación docente que se han propuesto a lo largo de la historia institucional, de los que la Universidad es consciente, y que al final se diluyeron, quedando inconclusos o truncos, entonces ¿qué nos llevaría a pensar que dicho Centro de Formación Docente será un proyecto verdaderamente innovador y trascendental? Será interesante ver su proceso a lo largo del tiempo, sin embargo, habría que seguir analizando sus presupuestos para saber qué tan alternativo y creativo es el proyecto y qué tanto pudiese coadyuvar a las problemáticas de la docencia, e incluso darnos cuenta si la perspectiva de la complejidad y la transdisciplina son enfoques que pudieran encontrar cobijo en el centro de formación.

Antes de pasar a la perspectiva que se tiene de la docencia y su continua formación, desde la mirada del Colegio de Ciencias y Humanidades a partir de sus procesos históricos, considero sustancial describir categorías tan cruciales como “Docencia y su función”, así como de “Formación Docente”, desde el marco de la fundamentación del Centro de formación y profesionalización docente. Ello nos dará una perspectiva mucho más concreta respecto a

cómo la Universidad está entendiendo la docencia y las implicaciones que la configuran como una práctica fundamental en su bachillerato del CCH, así pues, se irá situando y articulando el referente teórico con el enfoque institucional y el referente empírico.

6.1.2 El concepto de docencia

Más allá de extraer simples definiciones del marco conceptual, de lo que se trata es de comprender cómo es que se están entendiendo dentro del marco institucional. A continuación, hago una breve descripción de categorías transversales en la investigación.

En un sentido estricto, docencia en tanto concepto sienta su raíz del latín *docere*, y su significado se entiende como hacer ver, enseñar y/o instruir. La docencia bajo la perspectiva institucional tiene que ver con una profesión consciente y comprometida hacia con el proceso educativo, específicamente con el estudiantado, partiendo desde la libertad de pensamiento, enseñando conocimientos y valores⁶² que formen sujetos críticos y apropiados para la sociedad en la que vivimos (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018).

Así mismo, el rol del docente, sin importar el nivel educativo donde labore, tiene por objetivo que el estudiante se inserte en la vida social y productiva, por ello debe enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes en función de los objetivos personales del estudiantado, así como del contexto social y el campo laboral. Sin embargo, considero que habría que problematizar tal premisa desde una perspectiva pedagógica crítica y compleja, pues hablar de inserción en la vida social y productiva puede resultar un tanto inverosímil cuando no se analiza el tipo de coyuntura político-económico que se vive en cierto orden de tiempo.

Recordemos que, desde el primero capítulo de esta investigación ya se venía problematizando esta idea desde las aportaciones para una Pedagogía y didáctica de la complejidad de

⁶² Habría que problematizar lo que se entiende por valores universitarios. Considero que en muchas ocasiones se obvia al hablar del tema y se da por hecho su comprensión dándole una connotación moral per se que se reviste de ética cual si fuera lo más correcto

Valadez-Blanco, pues considero importante situar al campo de lo educativo en relación con otros campos ya que esto ayudaría a comprender cómo y bajo qué lógicas es que obligan a la institución universitaria a ser un espacio que produce ciudadanos-trabajadores para las necesidades estatales y de producción. (Valadez-Blanco, 2022)

Además, según la lógica institucional, se afirma que el docente es un guía que debe contar con vocación de enseñanza y una formación especial inclinada a conocimientos pedagógicos (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018). En síntesis, el ser docente se entiende desde la perspectiva institucional, como un guía con vocación y formación pedagógica⁶³, cuyo objetivo primordial es lograr la inserción en la sociedad y el mundo laboral de acuerdo con ciertos aprendizajes específicos, pero también a los objetivos personales del estudiantado y de su contexto.

Al respecto, como se planteaba al inicio de esta investigación, es crucial no perder de vista también que para comprender a la docencia como labor se tendría que tomar en cuenta otras condiciones como las materiales, políticas y sociales. La jornada educativa es una jornada también laboral, la cual incluye los aspectos de las nuevas modalidades a distancia, evidenciado al mundo privado como la expresión misma de las desigualdades sociales en los actores educativos como lo es un perfil docente corporeizado y no idealizado (Valadez-Blanco, 2022).

6.1.3 La función docente

Ahora bien, la función del docente se entiende como una de las tres obligaciones fundamentales de la universidad, es decir, se encuentra junto a la investigación y la difusión cultural. De tal manera que, es el proceso por el que se transmite la educación superior, iniciando desde su bachillerato universitario, para formar profesionistas, técnicos, investigadores y profesores para la sociedad, dicho proceso se realiza en un tiempo-espacio determinado y diverso, ello hace de la docencia una práctica social (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018).

⁶³ Se plantea una especie de formación pedagógica como algo neutral, como si no se tuviera inclinaciones por algún tipo de perspectiva teórico-metodológica en educación

Así mismo, la docencia como práctica se inscribe dentro de un fenómeno educativo social-global, que no se reduce a una mera relación profesor y alumnos dentro del aula (he ahí su complejidad), pues la docencia trasciende las paredes institucionales, por ello la importancia de extender la función docente y vincularla con otros entornos, ya que es considerada una de las labores más importantes de la humanidad, porque es compleja pero poco valorada económica y socialmente⁶⁴ de ahí los problemas de precarización. Entonces, si representa una labor compleja la pregunta es ¿quién enseña al docente a enseñar? Debido a que la enseñanza, casi siempre homogénea, va dirigida a una diversidad social con múltiples intereses y visiones de la realidad; se complica el enseñar a enseñar, es ahí donde radica la complejidad de la formación continua de las y los docentes.

Por si fuera poco, en la práctica docente la didáctica suele ser obviada, principalmente en el caso de la docencia universitaria, en este caso también se incluyen a sus bachilleratos porque así lo explicitan sus documentos, en donde la investigación se pone como el eje transversal dando por hecho las mediaciones particulares que casi siempre expresan al interior del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Valadez-Blanco, 2022).

Además de que, el desprestigio a la función docente ha traído marginalidad y con ello consecuencias como, según Raúl Motta, un bajo nivel de formación epistemológica y metodológica en el tratamiento del conocimiento y una descontextualización global/local en los docentes directamente proporcional a la complejidad de los cambios culturales y socioeconómicos (2012). Pues las funciones del docente se entienden más allá de la misma disciplina que imparte, pues el quehacer educativo eso exige, ello pone en evidencia la naturaleza transdisciplinar de lo educativo, cuestión que ya he trabajado en los primeros capítulos de esta investigación.

EL ejercicio docente es complejo pues conlleva la construcción, la transmisión y la apropiación del conocimiento, esto se traduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del

64 Sobre todo, con la entrada en vigor del neoliberalismo en México, la docencia ha vivido un proceso de desprestigio, ya que, por ejemplo, el magisterio sindicalizado como la CNTE en su diversidad a representado una fuerte oposición crítica a los gobiernos en turno

currículo y bajo una dirección del profesor, sin embargo, dicho proceso abre un umbral en el que el profesor aprende mientras enseña y el estudiante enseña mientras aprende (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018) muy parecido a lo que Paulo Freire planteo en su momento.

Por consiguiente, desde mi perspectiva, la docencia como práctica ya no se ajusta a modelos lineales, ni valores fijos, ni técnicas de enseñanza universales para todo contexto. Las disciplinas son diversas, esto obliga a una construcción diferenciada de hacer educación, sin embargo, la crisis estructural constriñe a su vez a salirnos del estado de confort disciplinar, o sea, no sólo se trata de entender que las disciplinas son diversas y andar entre ellas sino de trascenderlas, en el ejercicio mismo de la enseñanza, siempre en función de los problemas sociales-globales fuera del aula.

Y aunque, desde la perspectiva institucional, se reitera constantemente que la formación docente se entiende a partir de reconocer las estrategias más pertinentes para el ejercicio de la enseñanza de una disciplina y su función como un proceso de creatividad en el interludio de la enseñanza-aprendizaje, para la comprensión profunda de una disciplina dada (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018),; considero que uno de los mayores retos para contribuir a solucionar los obstáculos que se presentan en la práctica docente es comprender que dicha labor no se entiende nada más desde la disciplinariedad.

Y como lo he mencionado en otros apartados, la formación inicial del perfil docente es ya disciplinar dentro de una institución universitaria, por ello la formación continua, en sus múltiples ofertas y espacios, tendría que proponer una instrucción que trascienda el pensamiento meramente disciplinar. Por supuesto que, primero es importante entender desde dónde y cómo está entendiendo la formación docente la Universidad para, posteriormente, saber de qué manera la formación docente desde la perspectiva transcompleja tendría cabida o no.

6.1.4 La formación docente una perspectiva desde el seno institucional

Se dice que el concepto de formación proviene del latín *deformare* cuyo significado es modelar, de tal manera que formación se comprende como el proceso en el que se aprende una habilidad o actitud para construir conocimiento, mediado por demandas sociales, por tal motivo la formación es parte de una función social. Por consiguiente, la formación de profesores es un proceso permanente y/o continuo en el amplio entramado educativo (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018).

Es incluso considerada, la formación permanente o continua del profesorado, un subsistema educativo, donde uno de sus principales objetivos es la profesionalización y fortalecimiento del perfil docente para adecuarse a los procesos locales y mundiales sobre ciencia y sociedad según la perspectiva institucional. Así mismo, la formación del docente universitario, incluyendo al del bachillerato (ENP y CCH) claro está, tiene como una de sus líneas principales el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el seno mismo de su práctica educativa (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018). En estos dos últimos aspectos, el pensamiento crítico y creativo son ejes importantes en la formación continua de las y los docentes según la misma institución, por tal motivo podrían ser un nodo articulador para con la perspectiva compleja y transdisciplinar como la mirada bajo la que se construye esta investigación. Es decir, desde un inicio la perspectiva transcompleja se propone como un enfoque crítico que se opone a los reduccionismos en el entramado educativo, incluyendo la formación docente; así como un paradigma que podría abrir un umbral de innovación y creatividad en la oferta de formación continua de las y los docentes.

Los planteamientos institucionales respecto a la formación docente, son interesantes al considerar que uno de sus ejes es la transformación de la educación superior, por medio de acciones que generen el interés del profesorado para formarse en programas académicos institucionales, que abarcan tanto los posgrados en educación, hasta una oferta de formación ampliada como seminarios, talleres, cursos, diplomados extracurriculares continuos (oferta que más adelante se verá expresada en las narrativas docentes), que doten de los elementos teórico metodológicos para impartir clases y propiciar la tan mencionada profesionalización en el campo educativo. Como podemos ver, la oferta en formación es amplia, representando un

campo de oportunidad para quienes buscan enfoques no tan convencionales en formación docente, como lo fue el caso del Diplomado de complejidad y prácticas transdisciplinarias para el bachillerato universitario el cual se expuso al inicio como eje articulador de esta investigación.

La labor docente debe contar con una fundamentación y/o “cultura pedagógica” como parte de la oferta de formación docente. El investigador Díaz Barriga, dice que la formación docente es un proceso amplio en el que el conocimiento pedagógico hace referencia a una formación más integral en el campo de lo educativo (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018). Sin embargo, es claro también que los programas de formación se han reducido a instrumentos con una poca repercusión intelectual para la problematización de posiciones y lógicas en el campo educativo, que permitan llevarlas al umbral de la discusión. En otras palabras, considero que estamos ante una casi nula politización de la oferta de formación docente producto de la etapa neoliberal y su repercusión en la educación mexicana. Es decir, cuando hablo de politización en la oferta de formación docente me refiero a un proceso que proporcione las herramientas críticas, históricas y filosóficas que ayuden al perfil docente a problematizar sus procesos, su entorno y su conformación como sujeto.

Al respecto, por ejemplo, rescatando la narrativa de una de las docentes del Plantel Sur y de un profesor del Plantel Vallejo, expresaban lo siguiente:

a) “Yo pienso que en estos espacios de formación que existen en realidad no atacan esas problemáticas reales respecto a nuestras necesidades, más bien se cae en este discurso de que existen cursos que están contribuyendo en algo, pero en ninguno aprecio un proceso de formación continua como debería de ser, la formación debería ser continua... volvemos a lo mismo, este modelo que responde a lo neoliberal y pues no les interesa en absoluto tener una visión muy crítica de lo que está aconteciendo con el profesorado”

Sin embargo, uno de los profesores del Plantel Vallejo problematizaba respecto a una formación docente con perspectiva transcompleja pues decía que:

b) “Adoptar un enfoque de sistemas complejos no implica que de todos modos adoptes una visión progresista ni tengas un cambio más profundo, podríamos incluso adoptar la visión de sistemas complejos y, de todos modos, por ejemplo, no discutir la modernidad desde sistemas complejos, sino que se adopta”

Las dos narrativas expresan una falta de politización y problematización de los procesos formativos, incluso hablar en términos de una formación transcompleja tampoco lo garantiza más bien depende de darle una perspectiva crítica y anticapitalista a los discursos de complejidad y transdisciplina.

Según los planteamientos de la institución, estamos ante una lógica de formación continua de las y los docentes donde ya no se trata de la educación que la institución ofrece, sino de los conocimientos que el docente personalmente elige y solicita (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018). Empero, ¿en realidad es una libre elección del docente su propia formación? ¿no hay acaso circunstancias y/o fluctuaciones que intervengan en dicha supuesta libre elección? Hipotéticamente, según el documento del Centro de Formación, la institución educativa escolar ya no determina del todo la formación de las y los docentes, el “proyecto docente” va más allá de la formación inicial disciplinar, licenciatura o carrera, (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018).

En muchos casos según la institución, la formación continua es una decisión personal de acuerdo con un proyecto propio, sin embargo, considero que es fundamental hacerlo en comunidad (haciendo inter y transdisciplina) y donde la docencia sea vista como un verdadero proyecto de vida, esto también es algo que fue percibiendo en las narrativas expresadas por parte de las y los docentes que me compartieron sus experiencias.

La formación continua en ese sentido es un apéndice elemental y complementario para la educación profesional de las y los docentes, lo cual quiere decir que los presupuestos más actuales sobre formación docente en una institución como la UNAM, incluyendo su bachillerato, ponen en evidencia que la formación disciplinar en el perfil docente no es

suficiente en tanto que la realidad es inconmensurable con problemáticas cruzadas e interconexiones no-lineales, es en pocas palabras, compleja.

Por otro lado, el documento del centro de formación afirma que, la formación de las y los docentes debe ir acompañada de una intencionalidad de innovar en el campo educativo, pero dentro de la actualización disciplinar, por lo que yo me pregunto ¿cómo se entiende la innovación en la actualización disciplinar? Pues considero que una innovación profunda pone en cuestión el pensamiento disciplinar para transformarse en inter y transdisciplinar como una exigencia de la complejidad educativa, además, como bien se describió en el primer capítulo, innovar según las ideas de Adriana Puiggrós (1992) es una acción crítica que lleva a las posiciones a su discusión y no se reduce a una cuestión meramente técnica.

La formación docente en la UNAM, se considera un proceso permanente de reflexión e investigación sobre la acción educativa, esto implica una abstracción del profesor sobre su actuación en su práctica y el análisis de los obstáculos, para plantearse nuevas acciones, experimentar e intervenir en lo educativo, aquí podemos ver que la misma institución reconoce la dimensión del docente como investigador lo cual reafirma lo que he venido planteando en esta investigación.

Para ello se toma en consideración que, la formación docente se encuentra entre la teoría educativa, la política educativa y la visión de la administración educativa media y superior (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018). Pero ¿qué ofrece la formación docente? Según los presupuestos institucionales ofrece habilidades y conocimientos para la construcción de directrices para aplicarse en el aula en función de normativas oficiales, ello permitirá el crecimiento profesional, autonomía y por consiguiente una mayor toma de decisiones. Al respecto, considero que habría que reflexionar sobre esta idea de que la formación docente implica una abstracción del profesor sobre su actuar, pues la abstracción siempre va acompañada de la concreción de las necesidades materiales.

Así mismo, formar docentes implica que se tiene la posibilidad de construir aprendizaje situado en contextos específicos. Tener la posibilidad de participar con acciones pedagógicas y

desarrollar una perspectiva crítica de la realidad. Dejando claro que, la formación docente es diferente a la actualización docente, pues la formación tiende a la profesionalización, es decir, formar profesores que ya cuentan con una formación inicial disciplinar pero receptivos a incorporar aspectos epistemológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos para el desarrollo de otras habilidades necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el entendido de una formación integral (Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, 2018).

Ya pudimos ver la perspectiva de formación docente que la UNAM, en el marco de la construcción del Centro de Formación y Profesionalización Docente, tiene sobre su planta de profesores en los últimos años. Sin duda, es una perspectiva general que da una idea panorámica sobre la docencia, su función y la formación que se está pensando en relación al contexto; tomando en cuenta que dichos presupuestos se elaboraron poco antes de la crisis pandémica que vivimos actualmente y la cual vino a acentuar y modificar ciertas visiones y posiciones en las ciencias sociales y humanidades, sin embargo, siguen siendo planteamientos válidos que nos permiten comprender desde dónde está entendiendo la docencia la institución Universitaria.

Siguiendo con el análisis de la formación docente en el marco institucional, y a modo de ser más concreto, a continuación, se exponen los presupuestos que el Colegio de Ciencias y Humanidades tiene respecto a la Formación de su planta docente. Se inicia con un recuento histórico de cómo han sido los antecedentes de los programas de formación que se han aplicado a lo largo del tiempo en la vida del CCH.

6.1.5 Los programas de formación en el CCH a lo largo de su historia

Como es de muchos sabido, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la mano de Pablo González Casanova como su principal impulsor cuando fue rector de la UNAM de 1970 a 1971; representó en sus inicios un proyecto educativo verdaderamente alternativo, contestatario y crítico propio de su contexto histórico, pues se constituyó en una época de tensiones políticas en México y el mundo. La década de los 60 y 70 se fraguó por coyunturas políticas y correlaciones de fuerzas verdaderamente complejas, los bloques comunista y

capitalista (según la narrativa oficial) se repartían las regiones del mundo en una guerra que parecía silenciosa en algunos lugares del planeta.

En México, la represión estudiantil del 68 y el llamado “halconazo” o matanza del jueves de corpus, marcaron un antes y un después en su estructura político-social pero también educativa. Sobre esto último, la creación del CCH es, me atrevo a decir, el producto de un espacio-tiempo en la historia marcado por la controversia y la represión, pero también por la esperanza de grupos que lucharon por la construcción de un mundo mejor. El CCH es pues la síntesis educativa de aquellos que, sin tapujos ni titubeos, entregaron sus vidas por una transformación orgánica en un país marcado por la desigualdad.

Y no es que me encuentre invadido por un romanticismo ciego, sino que los mismos fundadores del CCH lo afirman. Es el caso de los profesores Luis Carreón, cofundador del Colegio y José Ruiz Reynoso⁶⁵, secretario académico del colegio y profesor de tiempo completo, de este último retomaré parte del mapeo histórico que hace sobre los programas de formación a lo largo de la historia del Colegio. Los mencionados profesores conocen perfectamente la historia del CCH, y han argumentado que dicho proyecto educativo es producto de los procesos históricos que se vivían en aquel tiempo en el país, el producto educativo de una coyuntura política férrea, un proyecto educativo esperanzador pues se proyectaba como innovador, crítico y transformativo.

De tal manera que, muchos de los primeros profesores que comenzaron a dar clases en el Colegio participaron en el movimiento estudiantil de aquel tiempo. Y como bien lo describe un profesor de tiempo completo en el CCH Vallejo, en una entrevista que le realicé en 2019: los primeros profesores del CCH venían de la militancia y el activismo, tenían una amplia formación política lo cual imprimía un sello muy particular en la enseñanza de los inicios del proyecto educativo. Sin embargo, carecían de una formación pedagógico-didáctica que les diera las herramientas necesarias que coadyuvasen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

65 Tuve la oportunidad de colaborar con ellos dos en el 2018 en una semana de talleres y espacios de formación para profesores del CCH plantel Sur. Fui invitado por el profesor Luis Carreón a impartir una sesión sobre autogestión académica y didáctica crítica desde una perspectiva compleja.

Con la fundación del CCH en 1971, estábamos ante una planta docente nueva de la que se tenían muchas expectativas pues el proyecto era muy esperanzador. Por tal motivo, de 1971 a 1975 el Centro de Didáctica atendió la formación de la naciente planta, considerando aspectos tales como responder al nuevo Modelo Educativo propuesto por el rector Pablo González Casanova, así como propiamente la capacitación de su profesorado, de tal manera que, y debido a las complejas condiciones para llevar a la práctica el Modelo innovador en ese tiempo, fue crucial el Programa Nacional de Formación de Profesores en el año de 1972 (Ruiz, 2019).

Para 1977, se implementó el subprograma “B” llamado Especialización para el Ejercicio de la Docencia en el recién creado, para aquel año, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Por si fuera poco, de 1977 a 1983 con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y el CISE, el Colegio impartió cursos de formación para actualización de contenidos, capacitación pedagógico-didáctica, técnicas educativas e iniciación a la investigación educativa. Se podría decir que, a partir de entonces se inicia con la llamada profesionalización de los docentes del nivel medio superior (Ruiz, 2019).

Ya entrada la década de los 80, específicamente en 1985 el Programa de Superación Académica para la Enseñanza Media Superior, tenía por objetivo fortalecer la carrera docente, la actualización, formación e incentivar a la titulación de los profesores. Así llegamos hasta los primeros años de la siguiente década, en 1994, donde recordemos que fue la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio (TLC) lo cual representó una coyuntura política importante para el país y para los demás países de la región, ya que el neoliberalismo se posicionó como el nuevo y hegemónico paradigma económico, político y social, y que desde luego repercutió en el campo de lo educativo. Bueno, pues en ese año se crea el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato (PAAS), llama la atención que su propósito era formar “líderes” docentes bien preparados, al parecer ya se comenzaba a utilizar el lenguaje empresarial en educación.

El paradójicamente llamado PAAS, viene a incluir la actualización disciplinaria, desarrollo de habilidades en idiomas, cómputo y redacción, el programa atendió ocho generaciones con la actuación de 429 docentes del CCH. Lo que es de llamar la atención es la influencia de la visión técnico-empresarial en el programa. Tres años después, en 1997 el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) aprobó políticas académicas para fortalecer el bachillerato de la UNAM, además de programas de capacitación continua a mediano y largo plazo, entre las que figuraban diplomados y maestrías para la formación docente en función de la experiencia y las necesidades de los planes y programas de estudio (Ruiz, 2019).

Un año antes de entrar al nuevo milenio, y casi para concluir la primera década donde el neoliberalismo echó sus raíces, en 1999 (año de la emblemática huelga de la UNAM) se implementó el Programa Emergente de Formación, donde el propósito fue impartir los llamados cursos del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) para profesores de nuevo ingreso a cargo de la DGAPA. Desde el inicio el PASD, prometió superación académica y actualización por medio de cursos y diplomados para la formación disciplinar, pedagógica y transdisciplinar (Ruiz, 2019). Llama la atención esto último, incluso coincide con la narrativa de uno de los profesores del CCH Plantel Vallejo, donde relataba que la idea de lo transdisciplinar estuvo vigente a mediados y finales de los noventa en el plantel, y donde incluso él mismo trabajó ese enfoque en círculos de estudio que buscaban nuevas formas de hacer educación en el Colegio, sin embargo la falta de continuidad en el trabajo y otros enfoques hegemónicos en educación no permitieron que la perspectiva transdisciplinar trascendiera.

Para el nuevo milenio, el Colegio inició con el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED). Un año después, en el 2001 el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) de la UNAM aprobó los Lineamientos Generales para el Sistema de Formación de Profesores de Bachillerato de la UNAM, dichos lineamientos contaban con un espacio donde se planteaba la problemática de la formación de profesores y el perfil adecuado para el profesorado del bachillerato.

Se podría decir que, las experiencias anteriores lograron concretar para el 2003 la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) cuya prioridad era efectivamente

coadyuvar a la práctica docente en el nivel Medio Superior. Aunado a esto, del 2004 a 2010, el Colegio continuó con la implementación de programas para la formación y actualización docente, lo más destacado de este periodo fue la aplicación del examen de conocimientos y aptitudes, diseñado por la Facultad de Psicología, para las y los docentes de nuevo ingreso (Ruiz, 2019).

En el periodo de 2011 a 2015, al inicio la Secretaría Académica del Colegio construyó lineamientos para la Formación de profesores del CCH, estos lineamientos han sido una guía académica para diseñar cursos. Además, en el Plan de Desarrollo de la Universidad se decidió impulsar el programa de actualización para profesores del bachillerato, en articulación con otros niveles de estudio y en el marco de un Centro de Formación de Profesores en el Colegio, así como la evaluación integral de la MADEMS.

En los años venideros hasta el 2019, en el preludio de la pandemia que cambiaría los procesos educativos inmediatos, dentro del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), se diseñó e implementó el programa de formación docente a distancia y presencial para la actualización disciplinar, la didáctica propia de cada materia y la optimización de las tecnologías en el bachillerato (Ruiz, 2019), con esto último, pareciera que ya se estaban preparando para la modalidad a distancia que marcó los procesos educativos en estos últimos años de confinamiento forzado.

La formación de profesores ha estado presente y ha sido una constante en el CCH. A lo largo del tiempo se ha buscado tanto la actualización, como la formación pedagógico-didáctica y la llamada profesionalización del profesorado, sin embargo, habría que preguntarse qué tanta continuidad se les ha dado a los proyectos formativos de un perfil específico de docencia en contextos situados, pues es una realidad que los contextos han cambiado a lo largo de la historia del Colegio. No es lo mismo el contexto de los 70 que es cuando se fundó el proyecto en medio de tensiones políticas, pues recordemos que en la región latinoamericana se vivía un tiempo de dictaduras e implementación de proyectos político-económicos ajenos a la realidad de sus pueblos; en relación con la década de los 90 por ejemplo, que es cuando se implementó el proyecto neoliberal fraguado en el Chile del 1973.

La pregunta es la siguiente ¿qué tanto se han adecuado y/o cambiado los programas de formación en relación con el contexto histórico y las coyunturas político-sociales en el país? Pues la diversidad de perfiles docentes se forma de acuerdo con un proyecto de nación específico que, supuestamente, responda a problemáticas tanto coyunturales como estructurales. Ahora vivimos en tiempos diametralmente distintos que en los 90, la tecnología y la información dominan el entorno pues son la mediación por excelencia y lo que determina nuestra realidad, además de que la pandemia vino a poner en evidencia la crisis civilizatoria y/o estructural generalizada que vivimos y la cual repercute directamente en los procesos educativos (de Alba, 2020).

Es decir, el mapeo de los programas de formación nos revela que la institución educativa ha insistido en tener una oferta importante de formación de su planta docente en el CCH, sin embargo, y lo comento en relación al trabajo etnográfico que he elaborado con algunos profesores y profesoras del Colegio,; pareciera que no ha existido, hasta el momento, un eje teórico-pedagógico y paradigmático que haya articulado los programas de formación a modo de darle un seguimiento puntual, quizá desde un análisis comparativo, a las problemáticas educativas en relación con los contextos histórico-sociales. Al respecto una maestra del plantel Sur comentaba:

“Veo que el problema de los cursos es al inicio y al final, y no hay ninguna continuidad, ¿qué pasó? ¿nos funcionó o no nos funcionó? ¿sí logramos hacerlo? No lo hay, y como te digo la docencia en sí yo la he vivido muy aislada, creo que una de las propuestas justo sería este acompañamiento a lo largo de todo tu ciclo, a lo largo de todo tu semestre e irnos preguntando ¿ante qué retos nos estamos enfrentando y cómo lo vamos a ir resolviendo?”

Enseguida vamos a analizar el Programa Integral de Formación Docente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) publicado apenas en el 2019. La intención es saber cuál es la visión actual de formación docente en el Colegio, e ir comprendiendo si dentro de sus horizontes se haya un nodo que pueda articular (sin forzar) perspectivas como la complejidad y la transdisciplinariedad o no.

6.1.6 Programa Integral de Formación Docente del CCH

Como ya vimos, en el mapeo histórico de los espacios de formación docente del CCH, a lo largo de sus ya 50 años el Colegio se ha preocupado por el proceso de formación de sus profesores, dicho proceso se ha influenciado con visiones de la cultura profesional (mercado), experiencias, creencias, motivaciones, las formas en las que cada docente representa su práctica y la vida cotidiana en el espacio áulico. La formación de profesores en el CCH se plantea como la construcción y deconstrucción de sustentos didácticos, pedagógicos y de definición de posturas teóricas sobre las disciplinas (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019).

Además de que, el ejercicio de la profesión docente para con cierta población de jóvenes en contextos complejos, exige el diseño de opciones de formación docente en íntima relación con el marco institucional. Por tal motivo, los objetivos del Programa de Formación Docente (2019) versan de la siguiente manera:

- Reconocer el marco normativo en las propuestas y proyectos institucionales del CCH y de la UNAM
- Priorizar en la formación respecto a la cultura básica y la formación propedéutica, pilares del CCH
- Innovar bajo la idea de las buenas prácticas de enseñanza
- Acatar los procesos de evaluación docente
- Fomentar el desarrollo profesional de los académicos

Se podría decir que, dichos objetivos se irán desarrollando, y comprendiendo mejor, en función de los ejes y líneas de formación docente que más adelante se expondrán. Sin embargo, es importante mencionar que los procesos de formación en el Colegio iniciaron con la socialización en algunos grupos de profesores desde la autoformación y como respuesta a un nombramiento académico, para la permanencia y la promoción laboral (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019). Empero, considero que, algunas de estas motivaciones para la formación han causado tensiones y problemáticas, pues la formación se toma más

como un deber, como una forma para poder ganar más puntos y así poder tener mejores privilegios y mayores ingresos económicos, dejando de lado una formación para la construcción de ejes en función de coadyuvar a la solución de las problemáticas educativas. Problematizo esta idea, pues así es como lo narran las y los profesores del plantel Vallejo y Sur, con los que he venido haciendo trabajo de intervención etnográfica para recopilar sus narrativas. Las y los docentes expresan que los espacios de formación se han convertido en un mero incentivo que les permitirá juntar más puntos para conseguir mayores ingresos económicos, una de las profesoras del Plantel Vallejo narra que: “El perfil docente no cuenta con la visión de tener más herramientas para comprender el mundo y no siente la necesidad de hacerlo. Una de las consecuencias es que toma cursos sólo para subir de jerarquía por medio de puntos y mejorar sus condiciones laborales (2019)”

Por otro lado, continuando con el Programa Integral de Formación Docente (PIFD), éste tiene como tarea primordial también, poner en evidencia las particularidades de la planta académica del colegio, pues se toma en cuenta que la promoción académica, la estabilidad laboral, la formación y la satisfacción de la labor docente repercuten en la cotidianidad áulica. Por tal motivo, la práctica docente debe asumirse como una profesión de vida y no como una mera rutina, para que ello se propicie, el profesorado del Colegio debe participar en los programas de formación y así ir construyendo trayectorias para la profesionalización docente, sin perder de vista que a sus 50 años de vida han cambiado las prácticas educativas del Colegio (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019).

Habría que preguntarse entonces, ¿A qué responden las propuestas de formación de profesores? Según el programa de formación, las propuestas de formación representan el fruto de demandas de diversos sectores de la institución como directivos, investigadores, instancias académicas, diseñadores curriculares, seminarios, cuerpos colegiados y sindicatos. Además de que, es el profesorado quien tiene la última decisión para iniciar, desarrollar y evaluar sus necesidades e incorporarse en un proyecto de formación integral para mejorar su labor docente. Por tal motivo, según la institución, en los últimos años, el Colegio ha hecho el

esfuerzo por mejorar y equilibrar el número de plazas tanto por asignatura, como por plantel y por categoría (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019).

Al respecto, yo me pregunto, ¿en lo concreto han sido suficientes dichos esfuerzos? ¿qué tan precarizada está la docencia actualmente después de 50 años en el Colegio? Pues al parecer se necesita seguir concentrando esfuerzos para que la docencia en el Colegio pueda ser vista como un verdadero proyecto de vida, ya que desde las narrativas encarnadas de las y los docentes (como ya vimos en el capítulo anterior con docentes de Vallejo y como veremos en el próximo capítulo) se pone en evidencia que se está lejos de que la docencia sea vista como un proyecto de vida integro y digno.

Es importante partir del hecho de que existe una amplia diversidad de perfiles docentes en el Colegio, pues ello da pauta a la emergencia de nuevas identidades profesionales y compromisos para con la institución. El Colegio reconoce que, a lo largo de las trayectorias, las y los profesores continúan con su formación en una amplia diversidad de espacios, lo cual desemboca en una gran diversidad de perfiles, grados académicos y profesionales. En términos cuantitativos, según la Secretaría de Informática del Colegio, en febrero de 2019, el personal académico del CCH ascendía a 3,129 de los cuales muchos tienen el nombramiento de profesor de asignatura y otros pocos de carrera, pero sus derechos y obligaciones son semejantes (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019).

Sin embargo, a pesar de las diferencias económicas, formativas y otras variables que se tendrían que tomar en cuenta; entre un profesor de asignatura y de carrera, sus derechos y obligaciones son semejantes. Y si tomamos en cuenta que, el nombramiento académico se relaciona con sueldos y prestaciones con derechos, obligaciones y con mejores condiciones materiales, sociales y de satisfacción laboral; entonces estamos hablando de una mayor estabilidad económica y mejores condiciones de trabajo para el profesorado de carrera, pero comparte casi las mismas obligaciones con el de asignatura ¿hay contradicción?

Para el segundo semestre de 2019 se tenía registrado a 729 profesores ordinarios de carrera y 2,399 como profesores de asignatura, esta última cifra representa más de tres cuartas partes

del personal docente (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019). Se trata pues del sector que más se contrata exclusivamente para docencia frente a grupo y en el que descansan, en su mayoría, las labores propiamente docentes. Al respecto, uno puede intuir en función de los datos duros que, las y los profesores de asignatura, a pesar de que la institución habla de que los derechos y obligaciones son similares,; al no tener las mismas condiciones materiales que cubran las necesidades básicas como renta, alimentación, recreación etc. no hay una satisfacción laboral igual que el profesorado de carrera, tomando en cuenta que en esta gran diversidad de grados, también existe un tipo de profesor de asignatura que es definitivo y tiene su contrato asegurado similar al profesor de carrera, sin embargo siguen siendo los menos en el Colegio, lo corroboro a partir de las narrativas de docentes del Plantel Vallejo, Sur y Oriente.

Por otro lado, pero en la misma línea, según los datos, las y los profesores con grado de licenciatura son el sector más numeroso de la planta docente con 1, 937 docentes representando el 62% (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019) al respecto, sigue siendo importante para la institución la superación académica de las y los profesores en el tema de las materias que imparten, además de incentivarlos a la realización de estudios de posgrado.

En la actualidad, la planta académica del CCH se encuentra en un proceso de renovación, sin embargo, según la institución, esto no compromete a nuevas contrataciones de recién egresados de la licenciatura, pues ello implicaría formarles desde cuestiones propias de su disciplina, en el uso de las TIC en la enseñanza, así como en la convivencia con los jóvenes y en los principios educativos del Colegio. Por lo dicho, queda claro que la institución no está contemplando, dentro de la renovación que propone, una mayor apertura laboral para los jóvenes profesionistas, pues ello conllevaría a una mayor inversión.

Otras variables importantes para el Colegio son, la revisión de edad y la antigüedad, ya que en la actualidad la planta docente del CCH está ante un cambio generacional importante que destacará en los próximos años, pues el impacto generacional repercute en la formación de las y los estudiantes. De tal forma que, es necesario tomar en cuenta que la edad respecto a

los años de antigüedad está íntimamente relacionada con la satisfacción dentro de la institución, con la actualización en su disciplina, en temas emergentes y el conocimiento de conocimientos frontera, esto último se asemeja a lo que expone Eduardo Maldonado (2014) cuando plantea complejizar el acto educativo y que ya se describió en apartados anteriores. Sin embargo, la antigüedad no siempre se relaciona con el mejoramiento económico ni con las condiciones de trabajo, debido a que subir en la carrera académica depende de muchos otros factores que, desde mi perspectiva, se inclinan más a un pensamiento meritocrático. Respecto al cambio generacional, una profesora del Plantel Sur nos comparte desde su narrativa:

“Relacionado con el cambio generacional, aunque no está garantizada una mejora, veo con tristeza que compañeros y compañeras jóvenes que creen que por tener juventud están haciendo cosas nuevas y hacen un alarde y desvalorizan lo anterior tampoco creo que sea por ahí. Pero si es cierto que ese cambio generacional puede promover, no lo daría como un hecho, pero sí como una posibilidad, que se puede abrir nuevas rutas a la formación docente, creo que sí.”

Y si tomamos en cuenta que, la propuesta de formación docente para los próximos años en el Colegio gira en función de los procesos de transformación en lo educativo, social, laboral y personal, lo cual implicará consolidar acciones y modos de formación que influyan notablemente en: las condiciones laborales, lograr una formación de calidad académica y humana que logre trascender el trabajo áulico, y una evaluación de la práctica docente (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019). Por ello se espera que, se aprenda a asimilar los conocimientos y compromisos de la práctica docente en las y los estudiantes; el aprender a hacer a partir de la planeación de las buenas prácticas educativas; aprender a vivir y convivir con el estudiantado, con los docentes y con los demás actores educativos; y, por último, aprender a ser desde la singularidad que representa la docencia en relación con el paradigma científico y humanista del CCH. Se puede ver que el aprender a hacer, a convivir y a ser son tres principios del Colegio que han estado y siguen estando presentes hasta el día de hoy.

Sin embargo, algo que ya se ha venido afirmando en capítulos anteriores y de lo cual la institución parece ser consciente es que; el profesor Universitario se formó bajo el ideal de una profesión que no es la docencia, por ello la formación de profesores debe ser una actividad dirigida al desarrollo de conocimientos y habilidades docentes propias del Colegio (las cuales se describen más adelante). Así mismo, el programa deja claro que la formación de profesores en el Colegio construye propuestas a través del trabajo conjunto de diversas secretarías, conglomeran distintas necesidades y proyectos institucionales. Buscando en tal sentido, una suerte de equilibrio entre conocimientos, objetivos personales e institucionales, saberes docentes y habilidades. Dichas variables influirán directamente en las prácticas hacia la iniciación en la docencia, el fortalecimiento inicial, en el acompañamiento docente y en la especialización en el área disciplinaria (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019).

El análisis en el Programa Integral pone de manifiesto algo que es muy interesante, pues considera que las problemáticas que se presentan en el Colegio son similares a lo largo y ancho del entramado de la Educación media superior (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019), existen similitudes a pesar de la gran diversidad en el campo de la EMS ¿a qué se debe? Esa es la pregunta, quizá se trate de circunstancias y variables que se gestan más allá de las paredes de las instituciones educativas de este nivel de escolaridad. Factores sociales, económicos, políticos y culturales que influyen en el perfil de estudiantes que ingresan al nivel medio superior y que encarnan en el seno mismo del aula, no importando en qué tipo de institución escolar sea. Algunas problemáticas en el CCH y comunes en el sistema de EMS, según el Programa Integral de Formación Docente del CCH (2019), son:

-Pocas veces se adecúan y/o sitúan las acciones frente a las dificultades reales a las que se enfrentan las y los docentes en su práctica

-Desfase en las temáticas de cursos y espacios de formación con respecto a las áreas del plan de estudios y las asignaturas

-Tanto dentro del aula y la institución educativa, se subestiman los contextos, así como las condiciones socioculturales donde estudiantes y profesores desarrollan sus prácticas

-Existe una sobresaturación de actividades que agobian a las y los docentes, impidiendo así una mayor dedicación en los procesos de enseñanza y para con su propia formación

-Falta de coherencia entre el enfoque didáctico respecto a la planeación, desarrollo y evaluación de la clase y de ésta con relaciones interpersonales con las y los estudiantes

-Una falta de articulación entre la formación docente y los procesos laborales y de vida personal

-Proyectos de formación fragmentados y sobre-especializados

Se puede observar que, las problemáticas que se presentan se transversalizan, alcanzando a identificar: un escaso ejercicio reflexivo para situar y contextualizar la práctica educativa; una fragmentación y especialización del conocimiento enseñado; y una marginación económica en las y los docentes al hacer referencia a la saturación de actividades colaterales sobre su práctica educativa, las cuales repercuten directamente en su formación individual y colectiva.

Por eso es importante, y lo sigo enfatizando, una perspectiva transdisciplinar y de complejizar la práctica educativa. Pues esto permitiría comprender las variables circunstanciales y emergentes que impactan en el quehacer educativo como parte de un todo, además de entender que la realidad se encuentra en una crisis pandémica estructural que desborda el pensamiento disciplinar en una institución educativa como lo es el Colegio. En consecuencia, como bien lo planteaba desde los primeros capítulos de esta investigación, según las ideas de Valadez-Blanco: el contexto poscovid exige estrategias pedagógicas cercanas a los desafíos locales, se requiere de transformaciones mediadas por estrategias pedagógicas modeladas para las complejidades situadas (2022).

Ahora veamos cómo el Programa Integral (2019) delinea la propuesta de formación en torno a la asimilación del Modelo Educativo del Colegio⁶⁶ en los **principios básicos en la formación docente**, principios que se reflejan de la siguiente manera. La formación docente como:

-Un proceso continuo y en fases diferenciadas, es decir, inicial, inducción y perfeccionamiento, manteniendo ética, principios disciplinares, didácticos y pedagógicos comunes

-Equidad, unidad y distribución adecuada respecto a los contenidos curriculares de orden Pedagógico-didáctico, pero también de algún programa determinado y disciplinar

-Vinculación de lo teórico con lo práctico, que desemboquen en prácticas innovadoras factibles en el aula

- Negociación intelectual y de toma de decisiones entre saberes, contenidos, experiencias del profesorado y las prácticas educativas que tendrá que desarrollar en el aula

- La formación docente es un hecho social y dinámico, influyendo el perfil de los sujetos, el contexto y las interacciones con las que se desarrollan

-Como un hecho individual, social y dinámico que sitúa al docente para reconocer sus características personales y al grupo de docentes en el que interactúa, mediado por sus prácticas educativas y sus interacciones

- Como un proceso de conocimiento, análisis y reflexión para que las y los docentes tomen las mejores decisiones como contribución a la solución de problemas en su práctica

66 El Modelo Educativo del Colegio gira en torno a: una formación en cultura básica, propedéutico (es decir que prepara para la Universidad). Orientado a la formación intelectual ética y social de sus estudiantes, considerados como sujetos de la cultura y de su propia educación (autodidactas). Por si fuera poco, se considera que el conocimiento científico y tecnológico es transversal para estar a la altura de los requerimientos actuales en una sociedad del conocimiento y de las TIC's.

Para que los mencionados puntos, que representan la propuesta de formación en función del Modelo Educativo del Colegio; se puedan concretar tienen que repartirse en **tres etapas**, las cuales son:

- Formación inicial, es la inducción al Modelo Educativo del Colegio como a las prácticas muy particulares y situadas en la cotidianidad de la institución, a su vez esta se subdivide en a) inducción al Modelo Educativo del CCH; b) Formación inicial en la Práctica Docente (PROFORED) y c) Docencia asistida

- Formación Permanente, se caracteriza por dividirse en varios momentos según el periodo de su estancia en el Colegio o bien de las funciones según el nombramiento académico, resaltando: el Acompañamiento, Especialización en la disciplina y en la Didáctica, y Comisión Académico-Administrativa la cual incluiría: a) Formación para la Carrera Académica (PROFOCA); b) Formación por medio de cursos, Diplomados y Talleres y c) Formación para el desempeño de comisiones académico-administrativas

- Formación para el perfeccionamiento, se trata del reconocimiento e investigación en temas emergentes y de frontera en Ciencias y Humanidades, Didáctica específica en algún tipo de formación disciplinaria en temas relacionados con la Educación Media Superior y sus problemáticas articulando esto con otros espacios de formación como: a) Posgrados, especializaciones y diplomados; b) Congresos especializados en ciencias y humanidades; y c) Redes de investigación y desarrollo

Las propuestas generales del programa integral de formación contemplarán las propuestas que realicen docentes, grupos de trabajo organizado y/o seminarios. Los diseños para espacios de formación deberán contemplar el tipo de formación, ejes, líneas, enfoques y perspectivas de aprendizaje, así como las finalidades según el Plan de Estudios, Áreas curriculares y Programas indicativos. Aunado a esto, el programa contempla una serie de ejes transversales que a través de líneas generales de formación se asocian con el Plan de Estudios, procesos de trayectoria y carrera académica en el Colegio para la profesionalización de la actividad docente. Cada eje tiene un sentido y características particulares con el currículo

del CCH, influyendo a su vez los propósitos particulares del profesorado para el desarrollo de su formación (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019)

Los ejes dan paso a las **líneas de formación que incorporan fundamentos teóricos y prácticos**, en íntima relación con las posturas epistemológicas, psicológicas, filosóficas y sociales que conforman el currículo del Colegio. Así mismo, es importante mencionar que los ejes no tienen un espacio y tiempo límite, ya que promueven el trabajo colegiado y dan pauta a la posibilidad de construir propuestas interdisciplinarias (Programa Integral de Formación Docente del CCH, 2019).

Concretamente los ejes son:

- Comprensión del Modelo Educativo
- Plan y programas de Estudio
- Actualización en las disciplinas y la didáctica
- Habilidades cognitivas, socioculturales y afectivas
- Investigación e innovación educativa
- Gestión académica-administrativa

Dichos ejes que se deben tomar en cuenta para el diseño de cursos, talleres, seminarios u otros espacios formativos, en articulación con las **líneas para la formación** las cuales son:

1. Inducción y preparación en el Modelo educativo del CCH
2. Aplicación de los Programas de Estudio vigentes
3. Orientación en la Didáctica General y Específica (CCH y de las disciplinas)
4. Ciencias y humanidades en la enseñanza de las disciplinas
5. Orientación y desarrollo pisco-emocional

6. Práctica, innovación y reflexión en la docencia
7. Innovación tecnológica y redes de comunicación
8. Lectura, escritura y comunicación académica
9. Habilidades genéricas y desarrollo cultural
10. Investigación e innovación educativa en el aula

Como hemos visto en esta descripción sobre el Programa Integral para la Formación Docente del CCH, concretamente su propuesta formativa para su planta de profesores gira en función de los principios de su emblemático Modelo Educativo, ejes transversales en concordancia con las diez líneas de formación en un proceso dividido en tres etapas: formación inicial, permanente y para el perfeccionamiento. Ahora, a modo de contrastar la perspectiva institucional que se acaba de exponer, daremos paso a la segunda parte de las narrativas encarnadas de las y los docentes.

Uno de los objetivos del siguiente y último apartado es encontrar las convergencias y divergencias en el discurso y en los hechos concretos entre lo que la institución ha planteado y lo que las y los docentes viven en su día a día desde su experiencia encarnada.

Capítulo 7

7. Segunda parte de la narrativa encarnada docente: un contraste entre ofertas de formación, el seminario permanente en el Grupo de trabajo institucional del Plantel Sur y la etnobiografía como fuerza transversal de la investigación

Se presentan dos narrativas importantes como cimiento argumentativo de este trabajo de investigación, por un lado, se exponen dos perspectivas sobre la oferta de formación docente desde la narrativa de un profesor del plantel Vallejo y una profesora del plantel Oriente. Posteriormente las narrativas de dos profesoras gestoras del “Grupo de trabajo institucional para la elaboración de un reporte de investigación sobre la formación docente en el CCH Plantel Sur”.

Las dos experiencias nos ayudan a contrastar lo expuesto previamente, principalmente con el capítulo anterior en el que se expone la perspectiva institucional acerca de la formación docente y sus implicaciones. Cabe recalcar que es la continuación de las primeras narrativas expuestas en el quinto capítulo, pero que en realidad han sido transversales en toda la investigación como evidencia, producto y argumento de una investigación de esta envergadura, una investigación que retrata las narrativas encarnadas en espacios de formación docente del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Al final de este último capítulo se agrega la etnobiografía de algunas y algunos docentes que participaron de esta investigación (y que respondieron a mi llamado) como una manera de hacer justicia a sus experiencias encarnadas. Es la expresión íntima de su vivencia en este andar docente, incluso una forma de agradecimiento por prestar su experiencia como pilar fundamental de este trabajo.

7.1 Oferta de formación docente desde dos narrativas: perspectiva del Plantel Vallejo y Oriente

La intervención cuyas narrativas se exponen a continuación, acerca de la oferta de formación docente⁶⁷, tuvo lugar un año después de las primeras entrevistas justo después del diplomado

⁶⁷ He de confesar que fue complicado que las y los profesores me pudieran compartir sus opiniones pues estábamos en plena pandemia y tanto las prioridades como las dinámicas cambiaron

en el Centro de Ciencias de la Complejidad (C3). Fue en agosto de 2020, en plena pandemia de Covid-19 que tomé la decisión de seguir con el trabajo de intervención etnográfica con docentes que habían tomado el diplomado de Docencia complejidad y prácticas transdisciplinaria en 2019. Sin embargo, debido al confinamiento por la fuerte ola de contagios y de fallecimientos, el panorama para continuar con la investigación, en el sentido de intervenciones de campo u observación participante con las y los docentes, era demasiado arriesgado y complicado.

Entonces, a pesar de la adversidad, me di a la tarea de tratar de continuar con la investigación etnográfica echando mano de los contactos que ya había trabajado durante y después del Diplomado de complejidad. En realidad, fue difícil, la mayoría de las docentes que contacté estaban viviendo un momento complicado, como la gran mayoría de personas en lo largo y ancho del planeta, por las consecuencias de la pandemia. El cambio de lo presencial a lo virtual, y con ello todo un replanteamiento de las estrategias pedagógico-educativas en su práctica docente; la sobre carga de trabajo, el estrés y las preocupaciones a causa de la enfermedad etc. eran motivos legítimos que en cierto modo impedían que continuara recopilando las narrativas encarnadas por las y los docentes del CCH.

Sin embargo, logré concretar dos entrevistas vía remota, de manera virtual, con dos profesores (as) a los (as) que les agradezco profundamente por darse el tiempo de compartir su narrativa mediada por un guion de dos preguntas cuyas líneas temáticas son las siguientes:

0. Experiencia docente (fue una línea emergente en la primera entrevista)
 - i. Espacios de formación para el profesorado del CCH
 - ii. Innovación en la formación docente

Como se puede observar en las líneas temáticas, el objetivo primordial era saber sobre la oferta de formación continua del profesorado a partir de su experiencia dentro del Colegio. Esta intervención comienza a dar cuenta ya de la formación docente en términos concretos y reales, por ello es por lo que es transversal la narrativa de las y los docentes del Colegio, pues

no es lo mismo investigar la oferta de formación docente desde sus plataformas en internet que comprenderla de primera mano desde las narrativas encarnadas.

Estas narrativas se dan en un segundo momento de intervención etnográfica de la investigación, donde el primero fue conocer las experiencias docentes y su formación de manera general, y este otro busca conocer los espacios que ofrece la institución, que dan cuenta de su formación continua.

7.2 La oferta de formación docente desde dos perspectivas en los planteles de Oriente y Vallejo

7.2.1 Narradora # 1

Profesora con 5 años de experiencia en CCH Oriente con MADEMS en Ciencias Sociales. También tomó el diplomado de Docencia complejidad y prácticas transdisciplinaria en el Centro de Ciencias de la Complejidad (C3) en 2019.

La profesora inicia con una narrativa de su experiencia antes de contestar de lleno las preguntas (línea temática emergente: experiencia docente)

Línea temática emergente: experiencia docente

Narrativa:

Tengo 5 años laborando en el CCH Oriente. Cursé la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en Ciencias Sociales y aprobé los cursos obligatorios para poder dar clases en este nivel es decir el curso de conocimientos sobre la asignatura, el llamado examen filtro y el curso sobre el modelo educativo

Al tener conocimiento del Modelo educativo, me asumí como una docente constructivista, sin embargo, la realidad educativa se aleja mucho de la teoría. Me sentía teóricamente preparada

pero no para enfrentar la realidad de la labor docente. Los grupos llegan a ser de 60 alumnos donde sólo a 6 les interesa su formación.

En ocasiones se llega a tener entre 7 u 8 grupos, lo cual representa trabajar con alrededor de 500 estudiantes lo cual hace imposible poner en práctica la línea constructivista que profesa el modelo del colegio.

Es primordial primero trabajar las deficiencias de las y los estudiantes para después introducirlos al estudio de la disciplina que se piensa enseñar además de formarles para los estudios superiores

Otro factor importante que se debe tomar en cuenta es la clase social de las y los estudiantes pues hay quienes no tienen el dinero suficiente para trasladarse al Colegio. La mayoría de los estudiantes están acostumbrados a acreditar sin mayor esfuerzo. Por ejemplo, en trabajos de escritura sólo copian y pegan, es una labor enorme enseñarles a elaborar escritos originales.

Los obstáculos que se han presentado en mi práctica docente me llevaron a continuar mi formación docente más allá del mismo bachillerato. Incluso la formación continua me ha abierto las puertas para desempeñar mi labor en la Universidad Autónoma Metropolitana.

A pesar de las deplorables condiciones laborales he procurado seguir mi formación docente, cuando me refiero a las pésimas condiciones laborales me estoy refiriendo a por ejemplo horarios de 7 de la mañana a 9 de la noche o que en un semestre puedes sólo tener 4 horas de clase a la semana lo cual te invita a buscar otras fuentes de ingreso económico dejando aún lado la formación continua

Línea temática: Espacios de formación para el profesorado del CCH

Narrativa:

Me entero de la oferta de formación docente por medio de mis compañeros docentes, de la página de DGAPA y de la plataforma TACUR. Prefiero los cursos de DGAPA ya que me gustan mucho los cursos que se imparten en las facultades e intercambiar experiencias con mis compañeros docentes.

Los diplomados que he tomado en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza me han permitido estar actualizada, y hasta el momento nos sigue mandando invitaciones para seguir asistiendo a sus cursos. Así también la Facultad de Ingeniería. Considero que la difusión que la UNAM hace de su oferta de formación docente es óptima y depende de cada docente si se sigue formando o no. Sin embargo, esa decisión es determinada por las condiciones de sobrevivencia, es decir, mejorar sus condiciones económicas lo orillan a abandonar la oferta de formación continua.

La formación que imparte la UNAM hacia su planta docente es una de las razones por las que me quedé a trabajar en el Colegio. En la UAM por ejemplo no se toma muy en cuenta la formación de sus docentes y más bien se centran en la investigación. La formación que imparte la UNAM está cargada a lo disciplinar y así lo contempla el Estatuto de Personal Académico (EPA).

La plataforma TACUR también oferta cursos que no sólo se centran en lo disciplinar. Por ejemplo, cursos propedéuticos sobre valores, emociones y manejo del estrés, pero no han tenido los efectos positivos que se esperarían.

Los cursos que buscan atacar los problemas del profesorado como el estrés no solucionan el problema porque de fondo la problemática real es la precariedad laboral: “¿De qué sirve que a un docente le brindes diversos cursos sobre el manejo del estrés si lo tienes trabajando 14 horas diario? El desgarré es impresionante. Si a eso sumamos las condiciones socioeconómicas de los docentes la situación merece atención”. El desgaste se da de forma distinta en la jerarquía de la planta docente.

Es importante que el modelo educativo del colegio también lo aprendan las y los profesores del colegio, en sus valores y habilidades para encontrar mayor coherencia y mejorar el desempeño laboral. Otra manera de seguir con mi formación continua como docente es el trabajo voluntario en grupos, aunque no se tiene un ingreso económico sirve para tener puntos y subir en la jerarquía

Línea temática: innovación en la formación docente

Narrativa:

Por innovación en la formación docente entiendo como aquella que te permita trascender las prácticas tradicionales tales como una clase magistral, privilegiar sólo algunos contenidos del programa, que los estudiantes no participe y sólo se limiten a cortar y pegar información o que se restrinjan lo que el docente dice, que la evaluación sea meramente cuantitativa y punitiva mientras se privilegie el autoritarismo y las sanciones en el acto educativo. De manera general considero que parcialmente existe una oferta de formación docente innovadora en diplomados y cursos.

La innovación también la he aprendido más allá de lo que oferta la misma UNAM. Por ejemplo, al lado de mis maestros y en la comunidad docente en el intercambio de ideas y en la realización de trabajos serios.

Algunas ideas que rescato de su narrativa sobre la oferta de formación docente

La realidad docente rebasa la preparación teórica y es algo que los organizadores de los espacios de formación deben tomar en cuenta para partir de lo concreto

Hay un alto índice de estudiantes no les interesa su formación y por ende también trabajar con 500 estudiantes hace imposible llevar a la práctica el constructivismo del Modelo del Colegio.

Además de que la clase social de las y los estudiantes es un factor importante para su desempeño escolar, estos factores tendrían que llevarse al seno de cualquier espacio de formación

Continuar la formación docente a pesar de la precariedad laboral es un reto importante pues la decisión de las y los docentes de continuar con su formación depende de sus condiciones económicas

Se considera que la difusión de la oferta de formación de la UNAM es óptima y la formación que oferta la UNAM es una de las razones por las que la profesora sigue impartiendo clases en el Colegio

La oferta de formación está cargada hacia la lógica disciplinar, sin embargo, también existen ofertas que no están centradas en lo disciplinar

La precariedad laboral y las condiciones de trabajo son un problema que no se ataca con cursos de formación, además de que las problemáticas en la planta docente se dan de manera distinta de acuerdo con la jerarquía

Es importante que el Modelo Educativo del Colegio también lo aprenda la planta docente y no se quede sólo en el discurso de la oferta de formación,

Parcialmente existe una oferta de formación docente innovadora en la UNAM, pero la innovación también se encuentra en otros espacios más allá de la oferta de la UNAM

7.2.2 Narrador # 2

Profesor de comunicación con 20 años de experiencia en el Plantel Vallejo, también participó en el diplomado de *Docencia complejidad y prácticas transdisciplinaria* en el C3 de la UNAM.

Línea temática: Espacios de formación para el profesorado del CCH

Narrativa

La oferta de formación docente está a cargo de tres instancias: i. DGAPA que concentra cursos de facultades y escuelas y que son muy buenos según el profesor. ii. Formación de profesores del CCH cuyas inscripciones se dan mediante la plataforma TACUR, tienen un mejor diseño y las instancias centrales los avalan iii. Los cursos locales que cada plantel construye según sus necesidades y de igual manera están mediados por la plataforma TACUR.

Respecto a la oferta de formación en el plantel Vallejo, la instancia encargada de ofertar formación docente es el Departamento de Formación de Profesores dependiente a la Secretaría Académica del CCH. La plataforma TACUR es crucial para la difusión de los cursos dentro del plantel.

Los cursos obligatorios son todos aquellos que deben tomar las y los profesores para tener derecho a impartir cualquier clase, dichos cursos se refieren a la didáctica del área y al modelo educativo del Colegio. Otro tipo de cursos son los que los profesores de carrera están obligados a impartir, muchas veces surgen de alguna necesidad específica en los distintos grupos de trabajo.

Están los cursos que los académicos abren por la especialización en algún tema, se abre para toda la comunidad, pero lo toma quien lo considere necesario. En los cursos especializados en algún tema que abren académicos existen muchas problemáticas, pues se abren cursos denominados “patitos” poco serios y estructurados. Sirven para que se puedan obtener puntos al máximo y subir de jerarquía lo más rápido posible para tener mejores condiciones de trabajo. “tenemos compañeros que en un intersemestral llegan a entregar constancias hasta por 20 o más puntos; como si el docente hubiera estado en curso mañana tarde y noche y otros dos cursos en línea.” (cada 20 horas equivale a un punto)

Muchos profesores pedimos que ya no se abran este tipo de cursos “patito” pero poco nos han hecho caso.

Línea temática: innovación en la formación docente

Narrativa:

La formación en su mayoría es centrada en la Dirección General. Se les escapa en gran medida la preparación profesional y de educación continua que permite enriquecer la actualización académica.

Uno de los espacios de formación que cumplió con el enriquecimiento de la actualización académica fue el Diplomado en docencia, complejidad y prácticas transdisciplinarias para el mejoramiento del bachillerato ofertado por DGAPA.

Algunas ideas que rescato de su narrativa sobre la oferta de formación docente

Las dos narrativas coinciden en que DGAPA, Formación de Profesores y Cursos locales mediados por la plataforma TACUR son la principal oferta en los dos Colegios

En los cursos ofertados por los académicos del plantel existe la problemática de la falta de rigurosidad y seriedad por tanto los cursos internos sirven para que los profesores obtengan gran cantidad de puntos para subir en las listas jerarquizadas, así que algunos profesores exigimos que cambien los cursos faltos de rigurosidad académica

Lamentablemente, la preparación profesional y la educación continua que permite enriquecer la actualización académica del profesor no es el objetivo central de la oferta de formación de la institución.

7.3 Narrativas de las docentes participantes en el Grupo de trabajo institucional para la elaboración de un reporte de investigación sobre la formación docente en el CCH Plantel Sur

En la segunda mitad del 2021, en una plática acerca de cómo estaba trabajando el proyecto de investigación en la maestría, Renata, una muy buena amiga que conocí en un CCH incorporado a la UNAM donde laborábamos allá por el 2015 y con la que tengo una gran afinidad respecto a las perspectivas críticas, liberadoras y antipatriarcales en educación; me invitó a colaborar en un reciente grupo de docentes que se había conformado para contribuir a la mejora de la formación docente del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur. Sin duda fue una invitación totalmente a fin con la investigación que estaba llevando a cabo en ese momento, pues justamente me encontraba buscando intermediarios y espacios de formación docente en el CCH que dieran cuenta de experiencias situadas que los conformaran desde su labor educativa concreta.

Era un seminario virtual (o como algunos lo llaman ahora, webinar) que llevaba por nombre “Grupo de trabajo institucional para la elaboración de un reporte de investigación sobre la formación docente en el CCH Plantel Sur”, con un fuerte enfoque sobre perspectiva de género como tema transversal en la formación docente. Nos reuníamos una vez a la semana con líneas temáticas específicas de análisis y discusión respecto a la formación docente en el CCH Sur, y cuyos objetivos (Palomares y Flores, 2021) eran los siguientes:

Objetivo general:

Elaborar, de manera colegiada, un reporte de investigación sobre el proceso de Formación Docente en el Plantel Sur en los últimos tres años, que considere distintos ámbitos y necesidades de formación y actualización académica y humanística del profesorado, dentro del marco institucional y normativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Objetivos particulares:

- Indagar sobre las condiciones actuales de formación docente dentro del Plantel Sur en los últimos tres años.
- Precisar diversos problemas y necesidades de formación docente surgidos de la experiencia actual del profesorado del plantel Sur.
- Apuntalar acciones a corto y mediano plazo en materia de formación integral de las y los profesores para el plantel Sur a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de la planta docente que considere, además de habilidades y competencias docentes, habilidades para la vida desde un ethos más vivencial, integral, humano y con vocación.
- Fomentar el campo de la investigación educativa dentro del plantel Sur con una temática relevante de cara al futuro y más en tiempos de pandemia que ha trastocado profundamente la práctica magisterial del Colegio.

Los alcances del proyecto se plantearon de la siguiente manera:

- i. Realizar un diagnóstico cuantitativo de tipo descriptivo de la planta docente del CCH Sur en general y del sector de 6 a 15 años de antigüedad en particular.
- ii. Realizar un estudio cualitativo más amplio sobre las necesidades e intereses de las y los profesores respecto a sus procesos de formación docente.
- iii. Detallar el sentido humano que la formación de la planta docente representa para la conformación de la identidad y su pertenencia.
- iv. Proporcionar información puntual y algunas propuestas de formación docente para el Programa de Formación Integral de Profesores (PROFID) del CCH Sur en el corto y mediano plazos derivadas de los resultados de la investigación.

Las organizadoras del seminario, la doctora Elisa Silvana Palomares del área Histórico Social y la maestra Maris Sofía Flores Cruz del área de Ciencias Experimentales, como parte de sus

compromisos como profesoras de tiempo Completo dentro del Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos (SIJA); me presentaron ante el seminario como un observador participante con inquietudes que tenían que ver con los objetivos propios de mi proyecto de maestría, pues el tema se ceñía a la formación docente en el CCH, pero también como una persona con ganas de contribuir a las discusiones del seminario incluso más allá de los objetivos de la investigación del posgrado. Es decir, tenía inquietudes más profundas para participar en el seminario, inquietudes que expreso al inicio de este trabajo de investigación en los primeros capítulos.

Y así fue, comencé a participar en algunas discusiones respetando el ritmo del seminario y sus propios objetivos. Todas y todos los docentes eran del plantel, la mayoría estaba por ganas de colaborar a la mejora de la formación, pero también es importante mencionar que el seminario se construyó como una actividad complementaria que se inserta en el “Campo II. Fortalecimiento de la Docencia” de acuerdo con los objetivos y líneas de acción estipulados en el Plan de trabajo de la Dirección General Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) 2018-2022 (Palomares y Flores, 2021), y que servía como parte del trabajo que justificaba el área complementaria que te exige la misma institución, cuestión que se explica un poco más adelante en la narrativa de la maestra Maris. Sin embargo, la mayoría de las y los docentes tenían inquietudes muy sinceras por contribuir a la mejora de su formación.

Cabe mencionar que a las pocas sesiones de estar colaborando las y los mismos docentes organizaron el segundo foro virtual titulado “Perspectivas actuales y futuras de la formación docente en el CCH Sur: desarrollo humanístico y cultural”, mi participación fue con la ponencia *“Pensar la formación docente desde la Complejidad y la Transdisciplina en relación con la Didáctica crítica: la construcción de mediaciones pedagógicas situadas en el CCH”*, efectuada el miércoles 8 de diciembre de 2021. También, en esos mismos días participé en el curso taller “La docencia como proyecto de vida” con una plática sobre “Autogestión académica para transformar la docencia”, donde compartía mi experiencia en *autogestión académica*⁶⁸, cuando era estudiante de la licenciatura, y cómo se podrían rescatar ciertos principios para trabajarse

68 Un tema que propone José Revueltas y que trabajo en la práctica concreta en la Célula de Pedagogía Crítica y de la Liberación (CEPCyL) y que retomo para elaborar la tesis de licenciatura

en el seno de la labor docente en el CCH. Es decir, la autogestión académica como una herramienta teórico-metodológica que el mismo profesorado podría ocupar para mejorar su labor.

Con el paso de los meses, también me fui involucrando en la sistematización de la información, porque cabe recordar que uno de los objetivos del grupo de trabajo era justamente la elaboración de un reporte de investigación que diera cuenta de cómo se percibía la docencia y su formación desde la experiencia misma del quehacer educativo del profesorado del Colegio.

A continuación, se exponen las narrativas y el análisis interpretativo de las dos profesoras organizadoras del “Grupo de trabajo institucional para la elaboración de un reporte de investigación sobre la formación docente en el CCH Plantel Sur”. Las líneas temáticas para el guion de la entrevista lo construí tomando como referencia el guion que apliqué en las primeras entrevistas con las y los profesores que participaron en el diplomado de 2019, sin embargo, hice los ajustes que consideré adecuados para un contexto similar pero diferente y en función de lo que fui observando cuando estuve participando en el seminario.

Guion de entrevista:

0. ¿Qué es la docencia desde tu práctica concreta en el CCH Sur?
1. ¿Cuáles consideras que son las necesidades concretas de las y los docentes en el contexto mexicano, pero más en particular del CCH?
2. En materia de formación docente ¿Consideras que los espacios de formación atacan las problemáticas reales a las que se enfrentan en su práctica? No ¿Por qué? Sí ¿Cómo?
3. Entendiendo la innovación en un sentido ampliado desde una perspectiva crítica y no desde un reduccionismo meramente técnico bajo la línea de una didáctica tradicional ¿Consideras que la oferta de formación docente que se les ofrece es innovadora?
4. ¿Cuáles consideras que son los retos en la formación docente en el CCH?
5. ¿Crees que vengan mejores tiempos para la docencia en el CCH? ¿Por qué?

6. ¿Crees que la investigación que se está llevando en el seminario coadyuvará a la mejora de la práctica docente? ¿por qué y cómo?

7. Respecto a los planteamientos que he venido haciendo en el seno del seminario acerca de una perspectiva compleja y transdisciplinar en la formación docente ¿crees que sea una perspectiva innovadora para la comprensión de las problemáticas que atraviesa la labor docente y para proponer soluciones situadas?

Las líneas temáticas⁶⁹, en términos generales, son:

0. Experiencia docente

i. Necesidades concretas en la complejidad docente

ii. Necesidades en la formación docente

iii. Innovación de la formación docente del CCH

iv. Retos en el porvenir de la formación docente

v. Expectativas desde la experiencia sobre el seminario de investigación para la mejora de la formación docente

vi. Claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina

7.3.1 Narradora # 1

Profesora con licenciatura en Física y con maestría en MADEMS, con 4 años de experiencia como docente en el CCH Sur.

Línea experiencia docente

Narrativa:

⁶⁹ Las líneas temáticas las fui construyendo desde el seno del trabajo en el diplomado, posteriormente dos años después, en 2021 en plena pandemia de Covid, justamente en las entrevistas con las profesoras del CCH plantel Sur traté de respetar las primeras líneas temáticas, pero por supuesto sin forzar nada

Antes de llegar a la docencia se presentó una crisis existencias y una fuerte incertidumbre donde me pregunto qué sigue en mi vida. Ya que a lo largo de la carrera te vas desenamorando de la misma pues te venden un discurso ficticio de que Ciencia puede rescatar el mundo, pero en la realidad eso es muy falso. Ya que la ciencia y concretamente la física responden a intereses empresariales.

Pensé en este compromiso que uno adquiere al estar en la UNAM pues soy egresada del CCH Oriente de la prole clase media con aspiraciones de estudiar la universidad donde la familia te va encaminando para estudiar y mejorar las condiciones de vida. Es donde asumo la responsabilidad de regresar lo que el pueblo ha aportado para que la universidad sea gratuita desde la práctica docente.

Para mí la docencia fue justamente una herramienta para transformar el mundo a partir de las relaciones que generas con tus grupos y con el estudiantado pues hay una gran diversidad y flexibilidad en las juventudes.

Pero transformar el mundo para que exista ese reconocimiento de las diversidades como el bienestar de todas y todos, pero no desde esta parte antropocéntrica sino en comunión con la tierra misma.

¿Esto que generamos en el aula qué tanto alcance podrá tener? a veces me desmotiva ya que sales del mundo del aula y te encuentras con una serie de dificultades que te hacen cuestionarte si les estás dando todas las herramientas y el acompañamiento adecuado en sus procesos para enfrentarse como personas ante la vida.

La docencia es ese actuar, esas acciones y prácticas, es toda esta parte curricular, pero también meternos a la parte actitudinal de la práctica constante para transformamos la verticalidad en el proceso educativo.

Si algo he aprendido de la docencia es que es una escucha un diálogo contigo mismo y con la otredad, es enriquecedor cuando puedes reconocerte también con el estudiantado y el mismo estudiantado te reconoce.

La práctica docente implica cambiar la idea meritocrática de la evaluación donde esperan una calificación ¿cómo transformas eso para que no sea el motor? Buscando algunas otras formas para poder motivar, escuchar a las juventudes pues me parece que la docencia es en sí misma escuchar compartirles la experiencia que tienes y prepararlos a lo que se van a enfrentar.

Linea temática Necesidades concretas en la complejidad docente

Narrativa:

Primero hay que vivir en carne propia como docentes el modelo educativo. No podemos enseñar sino hemos experimentado en la práctica el aprender a aprender el aprender a hacer y aprender a ser. Siento que caemos en este academicismo con tanta teoría y la práctica quiebra, es porque no lo llevamos en nuestra propia formación docente, no hay una autonomía en nuestra propia formación.

Y aunque la UNAM es gratuita en realidad si hay una privatización de la educación, se ha respondido a un modelo de competencias y de productivismo es decir al modelo neoliberal, esto desemboca en poco cuestionamiento de los procesos educativos.

La experiencia como docente la obtuve de estar con el profesorado del CCH Oriente, pero me he dado cuenta de que no a todos ni todas las compañeras se abren a los nuevos planteamientos que traemos los más jóvenes, piensan que ya todo está caducado incluso el mismo modelo, no hay una crítica y una de las necesidades mismas de la formación es esa crítica al modelo, es decir cómo lo estamos ejerciendo, cómo lo vivimos y qué sentido debería de tener en este contexto situarlo en este momento.

El contacto con el estudiantado me ha permitido ver otra vez lo que se está planteando, quiero decir que todo lo que plantean es válido, pero tienen otras interpretaciones otros saberes.

Saber qué está pasando con las juventudes y en función de ello es como se tiene que ir construyendo, quitarnos el chip del adultocentrismo.

La estabilidad laboral ya no existe incluso en México, ninguna universitaria y universitario tiene eso garantizado menos para quienes no queremos continuar como con este modelo capitalista-neoliberal. En este sentido, mi familia pensaba que ir a estudiar significaba una estabilidad un bienestar, pero en realidad ahora ya no es así. Cuando quieres hacer carrera académica en el Colegio, te das cuenta de que tienes que abandonar tu vida, es muy doloroso. Ya ni siquiera es la misma entrega en el aula por parte de las compañeras y compañeros docentes. La verdad estoy muy segura de que no quiero hacer carrera académica porque no quiero competir con las demás personas.

Mi visión del mundo es muy distinta de otros y otras colegas en el sentido de que no aspiro a un "Status quo". Tengo que buscar algunas otras alternativas como proyectos autogestivos porque no va a ser posible que tengamos estabilidad laboral. Hasta el sistema educativo está colapsando y el mismo sistema capitalista en general. El discurso para muchos profesores es "pus abran más plazas" sin embargo no estamos cuestionando la competencia misma, por qué tener que seguir compitiendo es evidente que no van a haber plazas para todo mundo, ¿qué sí podemos hacer? es lo que nos tenemos que estar preguntando y ¿qué le corresponde a la institución?

Las instituciones están tan corrompidas y en general por su verticalidad ya está muy dañada. Por ello considero que la autogestión académica es una forma de acompañarte con otras y otros colegas, porque enserio también la docencia a veces es aislada, he vivido que no encuentras estos espacios para poder compartir cómo vives la docencia. Nos olvidamos cómo ser docentes pues el modelo educativo está tan centrado en el estudiantado lo cual es importante, pero hay que preguntarse cómo está el profesorado, o sea qué siente, cómo está viviendo el modelo educativo, qué intereses tiene, qué problemáticas y eso se olvida.

Es primordial preguntarnos ¿cómo estamos mirando nuestra propia formación? y ¿cómo estoy como docente? La pandemia vino a extrapolar las problemáticas y sino estamos bien

emocionalmente el estudiantado mismo tampoco lo estará, estamos emocionalmente tronados y tronadas hay una constante medicación incluso psiquiátrica. A mí me ha sostenido mi alumnado, pues veo cómo responden y cómo se relacionan y eso a mí me motiva. Me sostiene también el que no estoy tan de lleno en el CCH, me dedico a cuestiones artísticas como la danza además del activismo entre otros elementos que me empujan y me sostienen emocionalmente la colectividad. Al ser la docencia es un proceso tan solitario y te pierdes, la pandemia vino a acentuar esta soledad. Además, esta práctica de autoexplotación es fuerte en todos los niveles.

Línea temática Necesidades en la formación docente

Narrativa

En realidad, tengo muy poquitos años de experiencia en el CCH, acabo de cumplir 3, pero siempre voy a agradecer el espacio de formación de la MADEMS que fue creada por el CCH, ya que me dio herramientas para poder llegar con una idea mucho más clara, si no hubiera tenido MADEMS la verdad no sería suficiente con los espacios de formación que hay.

Pero he percibido de algunos colegas que en algún momento hubo un acompañamiento de docentes, un programa que se tenía de acompañamiento a profesores de poca experiencia. El problema de los espacios de formación es que no hay ninguna continuidad, es decir, preguntarnos ¿qué pasó? ¿nos funcionó o no nos funcionó? ¿sí logramos hacerlo? No lo hay, la docencia en sí yo la he vivido muy aislada. Creo que una de las propuestas sería un acompañamiento a lo largo de todo tu semestre y cuestionarnos ¿ante qué retos nos estamos enfrentando y cómo lo vamos a ir resolviendo?

Sin embargo, el mismo profesorado no está con la apertura de apoyarse mutuamente, porque hay una competencia muy clara. Hay una apropiación, una privatización del conocimiento y de los saberes, pocas personas son abiertas al respecto.

Pienso que en estos espacios de formación que existen en realidad no atacan esas problemáticas reales respecto a nuestras necesidades. En ninguno aprecio un proceso de formación continua como debería de ser la formación, en los cursos les digo hagamos la segunda edición y ver cómo nos fue, qué pasó, la verdad nunca se ha hecho. Incluso, a veces están muy vacíos los espacios de formación, vacíos en cuanto a esta crítica de las problemáticas reales desde nuestra formación, pero también en problemáticas reales del mundo pues el modelo responde a la lógica neoliberal.

El mismo productivismo nos ha llevado a no llevar a cabo las actividades que se plantean para nuestra formación en los espacios ofertados. Se supone que estamos en los cursos creando materiales para que tengamos las herramientas, pero a la hora de la practica pues ya no tenemos con qué abordar estos temas. El grueso de la docencia va a cumplir porque nada más le va a dar los puntos para la lista jerarquizada y no porque en realidad vaya a transformar a la persona y a su ejercicio docente. En realidad, se ha perdido la crítica en los cursos de formación y no nos sacan de nuestra zona de confort.

Línea temática Innovación de la formación docente del CCH

Narrativa

No, definitivamente la oferta de formación no es innovadora, pues se habla de la innovación en los diferentes planes de trabajo, pero innovación se entiende como el uso de las tecnologías nada más, cuando uno se va a la raíz y te das cuenta de que la innovación no va por ahí, va más en el sentido crítico

En mis tres años de experiencia sólo puedo rescatar un diplomado de didáctica en línea el cual me enseñó que incluso hasta en nuestro lenguaje tenemos una visión tradicionalista de la docencia y de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje. Se decía que Frida Díaz Barriga planteaba la evaluación formativa, sumativa y diagnóstica pero el profesor problematizaba diciendo a ver seamos realistas ¿eso se puede llevar a cabo? ¿realmente como docentes y con estas condiciones lo podemos hacer? ¿qué tanto podemos llevar a cabo

esta retroalimentación de la que tanto se habla? En este caso a mí me pareció éste un intento de ser innovador porque yo lo veía como este ejercicio de reflexión y la verdad es que en todos los demás cursos no hay una propuesta innovadora

Como profesora de Física me he dado cuenta que es una de las asignaturas con un alto grado de deserción y en el caso de los recursamientos de verdad que me ha costado mucho trabajo porque no logro que se motiven y que continúen y me he preguntado si esa teoría de la que tanto se habla podemos llevarla a la práctica. Me causó mucha tristeza cuando entré a los cursos que la UNAM te oferta en su catálogo me encontré uno del Tec de Monterrey que que estaba mucho mejor que los que oferta la misma UNAM.

Nos falta mucho, pero yo creo radica también en esta parte de vernos como actores realmente de nuestro ejercicio y de las posibilidades que hay de investigación en colectivo ya que uno tiene sus puntos ciegos, pero hablar, dialogar con otros y otras colegas me ha ayudado mucho.

Línea temática retos en el porvenir de la formación docente

Narrativa

Uno de los retos en la formación de las y los docentes es superar el adultocentrismo como una perspectiva autoritaria. Por ejemplo, el seminario pasado fue súper triste que una maestra comentara “Ay es que cómo es posible que ese profe venga así vestido” y tú dices si eso lo está diciendo el profe imagínate de sus estudiantes. Esos comentarios se entienden en una institución privada ¿pero aquí en el CCH?.

En lo personal es difícil porque tengo mis rastas y a veces recibo cuestionamientos del mismo cuerpo docente. No tendríamos en ese sentido aclarar por qué traemos algo, y me pregunto ¿bueno qué es lo que realmente nos define? ¿nuestra apariencia? cree usted que si llega una persona de traje bien planchado ¿eso es el equivalente de que es buen ser humano?

En el caso de mis rastas yo les decía que también es importante reivindicar que quienes las portamos tenemos una convicción de vida y tenemos principios. Es importante romper el paradigma del propio estudiantado, como personas con rastas no significa que se va a permitir el consumo de drogas, sino más bien entender que hay una mirada distinta de la vida misma y del entorno que nos rodea. Entonces, uno de los retos es esta visión tan cerrada que tenemos como adultos.

Otro de los retos como docentes es salir de esta zona de confort y desde la parte institucional el reto es, sino garantizar la estabilidad económica, por lo menos que sea una actividad digna, porque si como docentes estamos bien nuestro estudiantado se verá ahí reflejado, entonces el reto es brindarle una actividad digna a su profesorado.

Un reto importante es la formación continua y cómo le va a hacer la institución para que la continuidad se aun hecho y no quede solamente un discurso, pero ¿realmente escuchamos a la comunidad realmente son significativas las propuestas? Por ejemplo, en la investigación pasada la planta docente decía “ya no queremos más cursos” pero la respuesta de las autoridades fueron 600 cursos ¿realmente nos escuchan?

Otro reto, pero entre colegas es el cómo vamos a abrazar la diversidad entre colegas o sea como no excluir y trabajar en equipo. Generar comunidad en el profesorado resulta un reto difícil y más cuando te discriminan por ser pobre, te discriminan por el área de la que vienes, te discriminan porque eres de plaza SIJA, todo el tiempo hay discriminación.

La competencia desmedida entre el profesorado responde a la necesidad de adquirir esta supuesta estabilidad laboral. Aún se tiene la idea de que puede existir una estabilidad y yo digo “ya no existe”, ya ni nos alcanza para comprarnos un departamento. Entonces el reto es cómo hacerle para que exista una autogestión académica y que esos puntos de coincidencia nos permitan reconocernos para que en función de ello planteemos propuestas, mirando la diversidad. El reto más grande, es ser conscientes que somos diversos y diversas y que nadie va a actuar como tu quisieras, tenemos perfiles distintos y habilidades distintas.

Línea temática expectativas desde la experiencia sobre el seminario de investigación para la mejora de la formación docente

Narrativa

No vienen mejores tiempos porque en el mundo mismo no van a venir mejores tiempos. Estructuralmente está mal este modelo económico, ha arrastrado a la vida misma y a la naturaleza, entonces en automático uno sabe que lo que viene atrás de ello va a estar mal.

Por eso yo no le aspiro a lo institucional, ahí cada vez va a estar peor porque se obedece a este capitalismo salvaje de competencia de a ver quién puede ganar una plaza, por ejemplo. Y como no se resolverá de fondo nos van a seguir dando ciertos paliativos institucionales y vamos a seguir sobrellevando el asunto, ahí no hay mucho que hacer.

Como comunidad docente si habría posibilidad de resistir si nos empezamos a reconocer, pero a veces creo que hay mucho discurso y poca práctica. No sé si seamos capaces como docentes reconocer estos puntos críticos para organizarnos y abordar los procesos de aprendizaje desde una forma más crítica, humana y más sensible.

Como consecuencia he decidido no tener hijos pues veo un escenario muy complicado, el ejemplo más grande es la pandemia porque es resultado de todo lo que ha acontecido, la mala alimentación que hemos tenido, los transgénicos que consumimos y no veo que como institución se haga algo.

Quienes están llegando a la UNAM son personas que ya tienen dinero son muy privilegiadas hay que preguntarnos entonces quién tiene la oportunidad de acceder a la UNAM porque, aunque se dice que es pública hay muchos obstáculos y en la educación a distancia no fue la excepción.

Me tocaron en la facultad personas muy críticas, pero también personas poco sensibles. Si antes la Facultad de Ciencias se caracterizaba por ser activista y un pensamiento crítico ya no lo es, ya es una facultad en la que estamos respondiendo a “parchar” el modelo capitalista.

Me preocupa porque claramente serán pocas personas quienes realmente se quieran comprometer por cambiar. La docencia y su precarización seguirá incrementando, si la docencia puede ser para transformar entonces la estrategia es precarizarla para que no haya esa transformación, es parte del modelo estructural para seguir perpetuándolo. Veo un escenario muy trágico.

Línea temática claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina

Narrativa

Una esperaba que sí coadyuvara, pero la realidad es otra, tendrá que ser porque nosotras y nosotros así lo decidamos llevar a cabo con ciertas acciones. No porque esto se vaya a publicar y lo vean en dirección, o se replique en todos los CCH's, más bien en sí mismo dará información y visibilizará ciertos aspectos, pero no dudo que, como buen sistema que coopta, solamente se muestre para los fines que se requiere.

El seminario si puede coadyuvar a la formación docente porque desde el propio seminario, desde las personas que están, probablemente querrán llevar a cabo acciones, además si esto se comparte con el profesorado quizá también sensibilice que hay otros y otras colegas interesadas en este proceso de formación y quizá se puedan integrar por las acciones que se vayan a generar, pienso que, desde esa forma, pero, así como tal decir que va a coadyuvar sin una línea concreta no.

La realidad es que estamos en el primer paso de la investigación en el diagnóstico, y para que coadyuve yo lo pensaría más en otra siguiente etapa, pero no sé si las personas estén dispuestas a continuar, yo no estoy dispuesta a continuar. A veces falta mucha congruencia en la docencia.

El seminario ha sido un proceso muy cansado, me ha rebasado y a veces me pregunto si realmente nos interesa cambiar de verdad, les cuesta y a lo mejor porque nadie les había

planteado críticas al profesorado. En nuestros horizontes sí queremos que el seminario impacte.

La investigación nace con una intención que tiene que ver primero con una obligación que tenemos las y los profesores de carrera. Nos asignan un área complementaria y entonces no sólo tienes tu trabajo frente a grupo, sino que tienes que dar más a la institución quienes somos SIJA es decir jóvenes académicos. Concretamente nuestro informe es el que nos va a contar pues estamos justificando nuestra área complementaria que fue este proyecto que metimos.

Lo que valoro muchísimo en el seminario, en comparación con otros espacios para justificar el área complementaria, es la reflexión y la discusión, porque al participar en otros grupos de trabajo las reuniones eran cuatro veces al semestre o al ciclo y no había ninguna reflexión ni discusión profunda de trabajo. Al respecto haría un llamado porque las y los profesores de carrera, que tienen incluso menos horas a cargo, que se aventaran también las investigaciones ya que son personajes que cobran muchísimo más que nosotras y nosotros y no están haciendo una investigación ¿entonces cuál es su responsabilidad? Ya que pueden dar aún más respecto a la mejora de nuestra formación.

También hay profesores quienes tenemos que cumplir, pero están otros por amor al arte. Algunos sólo recibirán una constancia de participación y son puntos para la lista jerarquizada. Y ya que las jerarquías en el Colegio están muy marcadas entonces asumamos esa jerarquía con el compromiso que nos corresponde y entonces no le cargues el trabajo a los que son de asignatura porque hay una diferencia de sueldos muy grande y desigual.

Línea temática claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina

Narrativa

Sí yo creo que sí, me parece que estos planteamientos que tú nos diste con la primera exposición nos dejaron más argumentos para decir por qué era importante hacer esta

investigación, va más allá de lo disciplinar y creo que si ese enfoque se pudiera extrapolar a todos los niveles incluso del colegio yo creo que aportaría muchísimo.

Me pareció muy importante, a partir de la tabla de análisis que nos expusiste, que no podemos fragmentar como desde la visión positivista el conocimiento, eso me parece que va a salir de la investigación, que se hacen instrumentos en el seminario con el fin de desmenuzar para mirar con mayor profundidad ciertas dinámicas o procesos que hay pero que en realidad es muy compleja la formación docente en sí misma.

Desde la complejidad desde luego que aportaría mucho porque entonces no se vería como la culpa del docente o la culpa de la institución, sino como todo este entramado tanto de cuestiones individuales, institucionales y a nivel México, pero también a nivel global, mirar lo general para hacer más situada la práctica en el CCH.

Respecto a lo transdisciplinar, eso será interesante porque creo que ni lo interdisciplinario se comprende en el mismo profesorado no hay un ejercicio al respecto. Pero esta investigación nos puede ayudar también a mirar lo transdisciplinario.

Esta mirada transdisciplinar puede ser muy innovadora, por ejemplo, nos planteabas que sobre la idea de que el CCH tuviera una vinculación con la comunidad que le rodea para hacer un ejercicio de vinculación con los alrededores. Pienso en el CCH sur involucrado en las problemáticas que hay en el Ajusco y como CCHeros y CCHeras plantear propuestas. La visión compleja y transdisciplinar nos puede permitir dar este paso.

Nos puede dar una mirada de algunas acciones que pudieran llevarse a cabo para aspirar a ello tomando en cuenta las limitaciones institucionales, pero ahí viene lo de la autogestión académica y de la libre cátedra, donde nosotros y nosotras podríamos hacer propuestas.

Cómo comprendemos que nos toca poner de nuestra parte como docentes y que podemos lograr ciertas acciones desde el aula. Por ejemplo, hay quienes están proponiendo acciones

desde la soberanía alimentaria, podríamos analizar las propuestas desde ahí y generar prácticas con tus estudiantes.

Que salga esta investigación nos puede dar herramientas para justificar ciertas acciones que es necesario porque a veces no está reportado nada en la literatura, uno va a ciegas y lo tienes que justificar con textos de otros países, pero ¿qué está pasando en el CCH?. Con esta investigación podría funcionar como un referente para seguir haciendo propuestas mucho más innovadoras.

7.3.2 Narradora # 2

Profesora con licenciatura en Historia, realizó sus estudios de maestría y doctorado en el posgrado de Filosofía de la Ciencia de la UNAM, tiene 11 años de experiencia como docente en el CCH Sur

Línea temática Experiencia docente

Narrativa

Mi vida está organizada alrededor de la docencia porque le dedico todo el día, estructura mi vida y es parte sustancial. Me ha hecho generar relaciones además de contribuir a la formación de los estudiantes, ha cambiado mi vida, pero además es una actividad remunerada, hay una vocación y un compromiso, más por el tipo de nombramiento que tengo, es una plaza de tiempo completo a contrato en el subprograma de incorporación de jóvenes académicos (SIJA).

La docencia me ha permitido crecer como yo no imaginaba crecer en la docencia, en realidad no era mi proyecto de vida, era un hobby, estaba haciendo el doctorado y el CCH representaba esa posibilidad de estar con jóvenes, cuando terminé el doctorado tuve clases todo el año y vi la posibilidad de hacer carrera académica. Después hice el posdoctorado y fue cuando me invitaron a estar en la lista de posibilidad para obtener la plaza. Así fue como contemplé la

docencia como proyecto de vida ya que el salario me permitió, siento un compromiso muy grande quiero hacerlo bien y desquitar el sueldo.

Quiero a los alumnos y me importan mucho pero honestamente también tiene que ver con lo que me aportan a mí en mi desarrollo. No puedo decir que puedo cambiar a los jóvenes, uno contribuye muy poco en su formación, y en la vida hay más cosas que repercuten a su formación y transforman a las personas.

No sé si soy buena profesora, pero me dan buenas evaluaciones, apporto lo que puedo desde mi humilde trinchera y siento un enorme compromiso con la institución y con los jóvenes. Desde mi materia de historia busco reflexionar el mundo, la humanidad, la condición y la experiencia humana preguntarnos hacia dónde vamos, entender las profundas desigualdades de nuestro país, dar voz a historias que generalmente son acalladas, contribuir en lo que uno pueda.

Línea temática necesidades concretas en la complejidad docente

Narrativa

Hay que reconocer que hay una enorme diversidad de docentes, instituciones y de contextos estatales e institucionales que van a marcar las diferencias respecto a las necesidades y para ir las resolviendo es importante mirar esa enorme diversidad y heterogeneidad.

Una necesidad que he ratificado en el mismo seminario en el que estamos trabajando la formación docente; es que requerimos una estabilidad laboral y que disminuya la carga de trabajo. Para los que tomamos la docencia como una carrera académica o como proyecto de vida o como nuestra principal actividad económica si necesitamos estabilidad laboral, un sueldo más digno en general.

El año pasado me tocó la revisión del concurso para la plaza de tiempo completo, una especie de evaluación, estuve trabajando como loca y subí. Pero duele que esto no sea para todos, ni siquiera siento la plaza mía todavía no la he concursado, pero hay mucha gente que la quiere

y me han echado tierra para tenerla entonces todavía no representa una estabilidad laboral para mí.

La carga excesiva de trabajo, me imagino que es una constante porque en nuestro país la docencia no es una actividad que sea económica ni socialmente valorada. Es mal pagana y hay que trabajar mucho para vivir dignamente, eso es muy cansado, trabajar con tantas personas, jóvenes en procesos de formación que también tienen carencias afectivas, físicas y nutricionales.

La docencia como mi actividad central me hace terminar muy agotada hay que estar al cien por ciento: tu atención, tu energía, tu voz, estar atenta en todo lo que ocurre y eso durante la clase, además atrás hay mucho más, todo lo que implica diseñar estrategias, preparar la clase, las tareas, seguir investigando de los temas, literaturas que sean interesantes y estar al día de lo que está pasando en el mundo. Las necesidades fundamentales de los docentes: estabilidad, descanso y reconocimiento social a nuestra labor.

Línea temática necesidades en la formación docente

Narrativa

Generalmente no, esos espacios de formación no cumplen con esas exigencias del trabajo docente, por un lado, en el caso específico del Colegio ha habido muchos procesos de burocratización y exigencia de la institución por tomar cursos de actualización para las listas jerarquizadas incluso para los concursos para subir de jerarquía necesitas esos cursos de actualización, ahí está concentrando la formación docente.

El núcleo duro de la formación docente en el colegio han sido los cursos y dejan mucho que desear. Han habido cursos buenos que me han generado un posicionamiento diferente sobre alguna temática o me han aportado materiales novedosos que después he implementado en mis clases o ejercicios que también me parecen interesantes y que he replicado en mis

sesiones. Aunque también hay cursos que se preparan un tanto exprés pero un curso muy largo tampoco es garantía de que sea mejor

Una problemática es que hay ideas que andan flotando en el ambiente sobre lo que necesitamos los docentes o algunos datos vagos y a partir de eso se hacen ciertas propuestas de formación en cursos que pueden contribuir a algo, pero no necesariamente reflejan una necesidad. Ha habido esa estereotipación o supuestos de lo que los profesores necesitamos.

Es difícil una formación docente que sea exitosa en un contexto como el Colegio que es tan amplio, tan masivo y que las necesidades docentes son tan diversas. El colegio ha mantenido una oferta amplia para que cada uno tome de ese inmenso menú lo que le agrade o pueda servirle, que en principio no lo vería mal, la cosa es que no se ha cuidado esa calidad de los cursos.

Cuando yo me adentro más en la formación docente tengo más dudas sobre lo que debería ser la institución, porque me doy cuenta de que hay tantos factores que influyen en la formación docente y más en una escuela tan masiva como lo es el Colegio que yo no sé si algo realmente va a ayudar para todos de lo que se trata es de cuidar la calidad, aunque sea mucho o poco. Que sea significativo, que la gente que dé esos cursos lo haga con ese interés y que tengan formación en el tema.

La formación docente se puede fomentar desde otros espacios más allá de los cursos. Por un lado, la creación de la MADEMS fue un proyecto inicialmente del Colegio y está bien, pero me da la impresión de que las becas que dan en el Colegio para los profesores que la quieren cursar es a discreción o sea que hay privilegios y eso me duele.

La formación docente mejoraría o sería más efectiva si la propia institución diera tiempo para que pudiéramos nosotros explorar en otros lugares, que no controlaran todo en los cursos. Por ejemplo, mi formación no fue en nada de educación, pero a pesar de ello he ganado cosas en esa formación, no me siento tan institucional o formada en el CCH además yo no fui en CCH como estudiante, pero pues siento que lo que he formado por fuera me ha sido muy útil para

el colegio y me ha permitido tener una visión menos endogámica que los que han estado todo el tiempo ahí.

Creo que también va a cambiar un poco la situación, con el centro de formación continua del colegio, ese centro de dirección general logró algo que no se había logrado en el colegio que pudiera validar sus propios diplomados. Ha propuesto varios diplomados el centro de formación continua que han sido un poco diferentes y que han generado una formación docente más significativa.

Yo por ejemplo estuve el año pasado en la coordinación en uno de esos diplomados de historia, se hizo pesadísimo porque fue en medio de la pandemia todavía no había vacunas y muchos se enfermaron, algunos profesores fallecieron, pero a pesar de eso el diplomado fue muy demandante para todos ellos. Consideraron que el diplomado, que era enseñanza de la historia, si les había dado nuevas herramientas, nuevas perspectivas.

El diplomado se pensó en muchos especialistas de otras latitudes que mostraban bibliografías, pero también nosotros, los coordinadores del colegio, proponíamos cosas muy del colegio, pero complementadas con estas visiones externas de especialistas de diferentes temas y creo que esa experiencia fue muy enriquecedora pero muy demandante.

A veces creo que necesitamos más tiempo y libertad para definir nuestras propias perspectivas de desarrollo profesional y de formación que no se ciñan al colegio.

Línea temática innovación de la formación docente del CCH

Narrativa

Creo que la inmensa mayoría de la formación que ofrece el colegio ahora no es innovadora, es difícil que algo sea totalmente nuevo y más en un mundo donde hemos visto de todo,. Pero

hay otros diplomados del centro de formación que han sido positivos y algunos cursos que son buenos.

Por ejemplo, yo estuve en un diplomado y en un curso muy buenos, eran de cultura para la paz, una iniciativa del fondo de cultura económica, 65 horas de cultura para la paz y fue algo extraordinario. Sin embargo, no fue algo abierto hubo una selección de profesores con cierto perfil, y tristemente veo que mucho de esas iniciativas son de gente en particular que tiene esos conectes.

Veó que muchas de esas iniciativas novedosas son como iniciativas de estas personas que tienen posibilidad por sus vínculos, es difícil que las iniciativas que surgen desde la comunidad florezcan desde estos otros proyectos o tengan el alcance o incluso la calidad, esto me entristece. Veó que son iniciativas que no vienen de la estructura misma o de los programas de formación, no como el resultado de una política en realidad de formación que esté teniendo éxito.

Por ejemplo, igual el diplomado de complejidad fue una iniciativa de un grupo muy particular de un grupo del maestro Luis Carreón y que tenía contactos porque ya tenía el interés por haber trabajado transdisciplina.

Hay iniciativas innovadoras, pero no son las más, la realidad es que la gente está cansada y trabaja mucho, más bien que las iniciativas sean de calidad y quizá simplificar, es decir, menos oferta pero que sea de mucha calidad fomentar algunos cursos de la DGAPA que son muy buenos

Que se extiendan los cursos del Colegio, porque a veces el Colegio es muy endogámico a mí no me gusta eso. Te juzgan sino te formaste en el Colegio porque entonces no conoces el modelo, sin embargo, eso depende de muchas cosas. Han querido atender esa necesidad tan amplia porque sí somos un colegio muy complejo muy heterogéneo, pero quizá sea más sencillo cuidar la calidad y abrirle la posibilidad a los profesores para que se formen en otros espacios.

Importante es crear de verdad esos vínculos con los institutos para que den más becas para un diplomado y que los tiempos que tenemos realmente podamos tener cursos en alguna Universidad con buen nivel, o quizá tomar un curso en otro estado con cierto estándar de calidad que vaya acorde con lo del colegio.

A veces pasa que sólo se toman los cursos que van a contar puntos, aunque no sean del gusto de la planta docente, luego uno hasta se vuelve flojo es de actitud, pero la institución también promueve eso.

Línea temática retos en el porvenir de la formación docente

Narrativa

Uno de los retos es atender esa enorme diversidad de necesidades porque la planta docente es muy heterogénea en formaciones, edades intereses, tiempos de disponibilidad. Es muy heterogéneo y ese es un enorme reto que debe pensar el Colegio, por eso la flexibilidad y los cursos de 20 horas que en una semana la comunidad docente sí podría acomodar, es lo más viable porque tomemos en cuenta que ya hay una carga considerable de trabajo.

He escuchado mucho que los profesores dicen: los cursos son de 20 horas y no se alcanza a profundizar nada. Yo me preguntaría si estaríamos dispuestos a ir más de 20 horas, yo no, al menos que esté muy bueno el curso. Yo aprendo mucho sola, leyendo, viendo documentales, yendo a museos, no necesariamente en 40 horas de cursos. Los cursos son de 20 horas a la semana la mayoría, de 10 a 2pm o de 4 a 8 de la noche durante una semana que pueden distribuirse a lo largo del semestre o corrido, pero casi siempre es una semana.

Otro reto es la calidad de esos cursos, hay buenos, pero creo que sí la mayoría dejan algo que desear. Aunque hay que tener mucho cuidado porque casi siempre cuando uno habla de calidad en la práctica se transforma en más burocratización, eso es lo que más le ha pasado al colegio porque al principio había libertades, pero hubo gente que abusó y empezaron a

normar y ahora estamos en una red un mundo de reglas de normas y de burocracias, protocolos y lineamientos, ahora es una camisa de fuerza.

Es peligroso hablar de calidad per se, tenemos que ser más creativos en pensar para mejorar esa calidad sin que implique más burocratización, eso es lo que le está dando en la torre al colegio y creo que, a un montón de instituciones, es muy complejo revertirlo se puede, pero se necesita creatividad tiempo voluntad. Que esos cursos sean de calidad y que tengan esa innovación en el sentido crítico que tú estás señalando. Quizá falta una visión más actualizada del conocimiento de los campos disciplinares, si hace faltan más cursos transdisciplinares con estas miradas quizá más críticas menos monolíticas menos monodisciplinarias.

Creo que esto va a cambiar, en unos años ya habrá un cambio generacional. Todavía el colegio está dirigido por personas mayores, y son los que tienen las posiciones políticas del colegio y no digo que todos. No podemos seguir así y muchos siguen replicando esta visión un poco antigua. Al respecto yo me pregunto por qué se siguen discutiendo ciertos aspectos arcaicos, o también, por ejemplo, casi como cuando nos dijiste al grupo del seminario: que no tendríamos que estar discutiendo porqué el género tendría que ser transversal en la investigación, es más que obvio, así me pasa a mí en el Colegio. Algunas personas, no todas, están todavía promoviendo la visión muy tradicionalista de los campos del conocimiento del propio colegio, falta ahí.

Tampoco quiero decir que la gente más joven tenga la verdad absoluta, porque me queda claro que hay jóvenes profesores que están replicando lo mismo y que están acercándose a las personas de poder porque quieren ese poder. Tampoco soy muy optimista en ciertos sentidos porque los desafíos son muy grandes por ejemplo terminar con esa burocratización que es como un Covid un virus que está ahí metiéndose en la calidad, en la libertad en la flexibilidad de estos procesos de formación.

Línea temática expectativas desde la experiencia sobre el seminario de investigación para la mejora de la formación docente

Narrativa

No me gusta dar repuestas de sí o no. Sí se vislumbra, hay visos de que va a mejorar, justo relacionado con el cambio generacional, aunque no está garantizado, compañeros y compañeras jóvenes que creen que por tener juventud están haciendo cosas nuevas y hacen un alarde y desvalorizan lo anterior tampoco creo que sea por ahí. Pero si es cierto que ese cambio generacional puede promover y abrir nuevas rutas a la formación docente. Por ejemplo, muchos nuevos profesores y profesoras ya tienen maestrías y muchas maestrías con enfoques transdisciplinarios, lo que implica un enfoque distinto del conocimiento.

Se ve que habrá un cambio para bien, pero me preocupa que estas nuevas generaciones, y es algo que cuestionan muchos de los fundadores, son generaciones que están mucho más en la competencia, han vivido en un mundo neoliberal y por ende se han promovido valores de la competencia. Si veo que hay profesoras y profesores nuevos que tienen visiones interesantes o campos del saber innovadores desde perspectivas teóricas o epistemológicas incluso didácticas que pueden ser más novedosas, pero desde el punto de vista humano del desarrollo humano personal, yo no sé si estas personas realmente estarían reivindicando o estarían dispuestas a crear un proyecto de comunidad como se planteó el Colegio en un principio.

La docencia está más en la tónica de querer una estabilidad laboral o una plaza y que estamos dispuestos a competir pasando por encima de otros o barriendo o ratificando estas lógicas jerárquicas y de competencias, de puntos y no sé si eso contribuya al colegio mismo y a la formación docente, porque se está ratificando que la formación docente es un asunto de competencia y eso ha dañado mucho al colegio porque se vincula la formación docente con tu jerarquía académica. Me cuesta mucho trabajo que desde los docentes haya tanta competencia, que haya tanto ego por mostrar que saben que ellos son los que tienen la razón y el conocimiento, tendríamos estar en otra tónica más del compartir conocimiento y no sé si las nuevas generaciones vamos a dar ese salto.

Desde la parte laboral, creo que pueden mejorar la formación docente si el colegio sigue dando pasos hacia la estabilidad laboral. Considero que se están abriendo muchas plazas de definitividad y ahora las de medio tiempo a parte de las SIJA. Yo recuerdo que cuando recién me asignaron la SIJA que fue la primera generación hacían mucho hincapié que era como un fenómeno muy nuevo, y luego vinieron las plazas de medio tiempo han fomentado mucho estos procesos de definitividad, va aportando va dando pasos el colegio a esa estabilidad laboral, todavía muy precaria, porque estabilidad laboral tampoco significa vida digna.

Mi esposo ya ganó su definitividad, por ejemplo, pero tiene muy poquitas horas porque no hay horas disponibles y si dan más plazas de definitividad menos posibilidades hay de que los profesores definitivos tengan horas completas a menos que suba la matrícula que suba el número de grupos, sino se soluciona esto va a generar un efecto medio extraño, donde habrá muchos definitivos, pero solo con 4 horas y al final eso no representa una estabilidad laboral. No sé si lo de las plazas sea suficiente por la misma estructura del colegio por el presupuesto que se le asigna a su propia infraestructura, depende de cómo se vaya a dar el desarrollo institucional o de cómo vaya a manejar eso.

Preguntas sobre el seminario de investigación para la formación docente del CCH Sur:

Línea temática claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina

Narrativa

Por lo menos para los miembros del seminario si ha sido un proceso transformativo o performativo. Todavía no estamos en esta parte fuerte del análisis, pero se pone en evidencia la precariedad y que la docencia aún no es un proyecto de vida digno. Está siendo una toma de consciencia para los que estamos en el seminario y eso si va a impactar de manera positiva, significativa en nuestra práctica docente, por lo menos así ha sido en mi caso reivindicar mi compromiso de saber que la formación es amplia y un desarrollo personal un desarrollo de estos principios y valores.

El seminario de formación docente al mismo tiempo está siendo una experiencia muy fuerte por lo menos para mí, está siendo un espacio mismo de formación docente para nosotros y muy significativo incluso muchos más quizás que algunos cursos.

En términos de si va a impactar en la formación docente del plantel, pues eso va a depender mucho de la difusión que hagamos del estudio, de la militancia que nosotras y nosotros hagamos de los resultados de esta investigación. Depende si habrá continuidad o no del seminario, lo que sí es cierto es que queremos pedir un proyecto INFOCAP para publicar. Queremos ser congruentes con este principio de investigación acción, pues tiene que transformar ya que le hemos puesto tanto empeño que sí creemos que se tiene que difundir. Abrir nuestros espacios porque a lo mejor la institución no nos lo va a dar y más porque vamos a ser críticos de lo que está pasando. Pensamos hacer otro curso u otro coloquio o foro donde se muestren los resultados a lo mejor va a terminar en algo muy pequeñito y muy concreto, pero ahí va a estar esa aportación.

Las propuestas que van a generarse a lo mejor no van a ser las más innovadoras, pero si van a ponerse en evidencia realidades. A lo mejor lo que vamos a decir ya todo mundo lo sabe, pero, aquí va a tener cierto respaldo no es sólo una opinión sino de que es el resultado de un proceso empírico de investigación. Y como hay el cambio de directiva en estas semanas creo que será un momento interesante para nosotros mostrar a esa nueva dirección, ojalá sea receptiva quien quiera que sea y sino hacer esa militancia para que se escuche y se muestre.

Línea temática claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina

Narrativa

Tal vez mi respuesta va a ser sesgada, en parte porque has contribuido de manera propositiva al seminario bajo ese enfoque, a mí me parece que sí es innovadora y además porque, como te decía, pues también en mi formación en Filosofía de la Ciencia me hace tener cierta receptividad a estos temas de la Complejidad y la Transdisciplina. Sí considero que hay una

innovación, porque es un poquito salir de estos cánones, de ir repensando las estructuras del conocimiento de la propia enseñanza y el aprendizaje.

Es asumir una postura crítica en el edificio de la ciencia o del conocimiento, de los procesos de enseñanza, creo que esta postura de la transdisciplina que tú asumes desde esta perspectiva crítica sí puede contribuir de manera significativa a dinamitar estas estructuras jerárquicas muy sólidas del edificio de la ciencia y que se reproduce en los programas en las prácticas docentes en cómo se valora el aprendizaje, qué se valora y qué no del aprendizaje.

Creo que sí es muy importante incluir en los estudios de formación docente esta parte de la complejidad justo para generar propuestas situadas, porque la complejidad nos ayuda a entender la multidimensionalidad por ejemplo de la formación docente, pues no nada más lo disciplinar o lo didáctico, sino que está la parte ética, lo laboral, el contexto institucional la cultura escolar, el contexto incluso social del país, la parte muy individual muy personal de los profesores.

Vamos a necesitar el enfoque de la complejidad y por tanto de la transdisciplina porque ahí vamos a involucrar diferentes conocimientos de distintas disciplinas para entender esa multidimensionalidad crear esos diagnósticos más precisos, justo ver dónde se cursa, qué se cruza y dónde se cruza la parte. En las tablas de análisis, para recopilar información en la investigación, tienen este sentido de cómo se cruzan las categorías y cómo está incidiendo por ejemplo la cultura escolar o el hecho de no tener una salud física y emocional en la docencia. Involucrar conocimientos de distintas áreas como de la Psicología, de la Sociología, de la Economía para entender el fenómeno de la formación docente como algo multidimensional.

Lo que todavía no tengo claro, por mis limitaciones, es la parte operativa, es decir lo transdisciplinar sirve para el análisis de las propuestas, pero no me imagino, no tengo todavía mucha claridad si además la transdisciplina cómo sería en la práctica, crear una política o una propuesta que ya se pudiera aplicar. Faltaría gente que estuviera muy involucrada en la transdisciplina que conociera, no sólo de la transdisciplina sino del problema de la formación

docente desde esa perspectiva transdisciplinar, no como un concepto, sino que viera la formación docente desde la transdisciplina.

Pienso en las investigaciones de vanguardia de hoy, casi todas las investigaciones de punta son transdisciplinarias ya, y generan productos y generan soluciones, por ejemplo pienso en los laboratorios ciudadanos en España, cuando estuve trabajando en mi estancia en el doctorado se montaban espacios autogestivos donde hubiera muchos expertos de distintas áreas que se reunían específicamente para resolver un problema concreto, por ejemplo, del agua contaminada o radiación por ejemplo de estas tecnologías digitales o problemas muy concretos, es decir, temas muy generados por el desarrollo científico tecnológico de la época actual, desde sus perspectivas se enfocaban y sólo discutían de ese tema hasta que encontraban una respuesta, enfoques que primero eran multidisciplinarios terminaban siendo transdisciplinarios.

Yo sí sé que la transdisciplina sí se puede llevar a la práctica y llegar a soluciones concretas, pero sí necesita de un nicho que permita que florezca que hubiera esa oportunidad como en los laboratorios que te comento, incluso sería deseable como un proyecto piloto del Colegio, sería innovador que hubiera un laboratorio así.

Siguiendo con la inercia de las narrativas de estas dos profesoras e investigadoras del CCH Sur, en el próximo apartado vamos a encontrar las etnobiografías de su trayectoria docente tanto de ellas como de otros(as) dos docentes que han sido pieza importante para esta investigación. Se inicia con las narrativas de las docentes del plantel Sur como una forma dar continuidad inmediata a lo ya expuesto, además de que se puede hacer un contraste inmediato entre el análisis interpretativo de la tabla y la narrativa encarnada.

El próximo apartado tiene como principal objetivo hacer un poco de justicia a las voces de las y los docentes y tratar de combatir los extractivismos intelectuales que están a la orden del día en muchas investigaciones. Cabe resaltar que sólo se presentan las narrativas que respondieron a mi llamado, a decir verdad, me hubiera gustado presentar más etnobiografías, pero entiendo que las múltiples actividades de las y los docentes muchas veces impiden

involucrarse y contribuir en este tipo de investigaciones. Pero las siguientes narrativas son de las personas que más han contribuido a que esta investigación sea posible, por lo cual estoy infinitamente agradecido, espero regresarles algo de lo que me compartieron.

7.4 La etnobiografía como la narrativa encarnada de la experiencia docente en el CCH

7.4.1 Etnobiografía # 1

REFLEXIÓN SOBRE LA DOCENCIA

Maris Sofía Flores Cruz

Empezaré con un pequeño preámbulo. Después del fin de semestre me reúno con compañeras para celebrar el cierre y liberar el estrés tras haber enfrentado un regreso a la presencialidad; haber vivido situaciones personales difíciles; la incertidumbre ante los movimientos estudiantiles; abordar situaciones complicadas de las y los estudiantes; al haber entregado calificaciones; al haber asistido a cursos; y correr de un lado al otro... (esto es el resumen de un sinfín de experiencias dolorosas, indignantes, emotivas, esperanzadoras, entre otras, que por razones de espacio se quedan hasta aquí). Es inevitable no hablar de la precarización laboral, la cultura escolar, la dinámica institucional y sus modos de actuar en la vida de las y los docentes; es así como nuestra celebración concluye visualizando un porvenir bastante pesimista... Entonces me pregunto ¿Por qué vale la pena seguir en la docencia? Esto me recuerda cómo llegué a la docencia.

Llegué a la docencia por querer cambiar al mundo... algo nada ambicioso.

Estudí la licenciatura en física y cuando quise entrar a la maestría en una disciplina de esta ciencia, no hallé forma, desde mi perspectiva, para contribuir en la construcción de un mundo diferente. La ciencia, en general, ha sido una rueda más que ha hecho funcionar al capitalismo. Precisamente, esto último me hizo pensar en cómo colaborar en la sociedad, desde mi formación académica, para construir un mundo diferente.

Fue así como recordé que la física más allá de mostrar la belleza de la naturaleza y comprenderla a través de un lenguaje matemático, me estimuló un pensamiento científico que incluía la duda, la curiosidad y la búsqueda de argumentos frente a cualquier afirmación. Sin embargo, ese pensamiento científico no era suficiente ante la crisis civilizatoria, había que estimular un pensamiento crítico, un pensamiento que pusiera en duda el estado actual de las cosas, justo ese pensamiento lo estaba aprendiendo de experiencias fuera de lo académico, principalmente relacionadas con el EZLN. Fue entonces, a partir de la física y la necesidad de ser crítica que pensé a la docencia como una herramienta para transformar el mundo, por un lado, una forma de compartir la belleza de la naturaleza desde la física, y al mismo tiempo una oportunidad de reflexionar y cuestionar la forma en que vivimos, habitamos y explotamos a la Tierra.

Inicié como docente en la Facultad de Ciencias, aunque propiamente no tenía el nombramiento, asumí las responsabilidades de un docente al ser ayudante de un profesor de carrera de tiempo completo. En ese nivel me percaté que el estudiantado tiene menos apertura a planteamientos sociales, seguramente por la falacia de que la ciencia es neutra, por tal razón me animé a incursionar a nivel bachillerato. Recordando mis años en el CCH Oriente, recordé a varias y varios profesores que dejaron un eco en mi cabeza: tener consciencia social...

Inicié mi formación docente formal con la MADEMS, una maestría que me dio bases, herramientas y experiencias para incursionar en la docencia a nivel medio superior. Al mismo tiempo, me permitió conocer a profesores del CCH Oriente quienes me apoyaron para implementar mi propuesta didáctica en sus grupos, de quienes además recibí observaciones y críticas en torno a mi desempeño.

Posteriormente he continuado con cursos talleres, un diplomado, y grupos de trabajo institucionales dentro del Colegio. Sin duda, cada actividad ha tenido su impacto, en particular, reconozco que los grupos de trabajo son bastante fructíferos tanto por el acompañamiento prolongado a lo largo de un ciclo, como por la oportunidad de crear espacios de reflexión y críticos, ejemplo de esto fue mi última experiencia en el que se criticó a la docencia, al modelo

educativo, a la cultura escolar y a la dinámica institucional, lo que volvió muy significativa la experiencia más allá de lo académico.

Actualmente, mi formación docente se ha fortalecido con el acompañamiento que he tenido con otras y otros docentes, es decir, docentes con quienes platico temas disciplinares, didácticos, emocionales o problemáticas del alumnado, a partir de lo cual hemos planteado algunas propuestas para resolver lo que está pasando en las aulas, e incluso, un profesor tuvo una intervención en uno de mis grupos.

Sin duda, mi formación docente va más allá de lo que brinda la institución, se ha nutrido de espacios educativos no formales. Por un lado, he obtenido muchas herramientas en actividades como cursos o talleres sobre expresión corporal, danzas afrobrasileñas, danzas polinesias, música, yoga, feminismos, autogestión, autonomías, economías sociales y solidarias, sobre todo herramientas para no olvidar el cuerpo y las emociones en el aula. Por otro lado, mi participación en eventos político-culturales me han permitido tener un panorama general de otros contextos de México y en los que se ha evidenciado las formas en las que opera el sistema capitalista patriarcal, entre estos eventos está el Primer Encuentro Internacional de Mujeres que Luchan, en el caracol de Morelia, Chiapas; y eventos político-culturales referentes a la defensa de los derechos humanos. Y, por último, tan importante como las actividades anteriores, son los colectivos autogestivos en los que participo ya que me han brindado herramientas sobre el trabajo comunitario y el no perder de vista las problemáticas sociales en nuestro territorio.

En relación con cómo mejorar el quehacer educativo en las y los docentes, antes que nada, se requiere **transformar la precarización laboral** esto significa garantizar salarios dignos, estabilidad laboral y trato digno a todo el profesorado. Esto es, sin duda, una propuesta utópica frente al sistema económico y social que impera en el mundo, el capitalismo, basado en su explotación, injusticia, individualismo, desigualdad y consumismo. Pensar en la estabilidad laboral es una ilusión.

No obstante, se mira una posibilidad que involucra como cualquier movimiento social la organización: la **autogestión académica**. Es decir, es necesario construir redes de apoyo entre docentes para resistir ante la dinámica institucional y la cultura escolar, espacios donde se reflexione y actúe en colectivo. Esto último también se esboza como una utopía, puesto que el sistema capitalista y patriarcal nos ha cooptado en todas las dimensiones como seres humanos, sin embargo, a nivel personal he encontrado profesoras y profesores con quienes he realizado algunos ejercicios, específicamente el acompañamiento como una forma de resistencia.

Aun con todo lo anterior, coincido en que la institución no será el lugar donde encontraremos un cambio, al menos para mí y por las experiencias vividas, es indispensable **mantener un pie dentro y otro fuera de la institución**. Un pie adentro para seguir defendiendo la educación pública; sembrar una semilla de conocimiento y crítica en las nuevas generaciones; y aprovechar las ventajas que tenemos como docentes de la UNAM: gozo de sueldo en vacaciones y formación docente. Y otro pie afuera para que la institución con toda y su precarización laboral no nos absorba por completo, no nos quite momentos de creatividad, no nos aleje de la realidad y de otras formas de habitar el mundo.

Otro aspecto para mejorar el quehacer educativo tiene que ver con la dimensión individual: **tener apertura como docentes ante los nuevos planteamientos** que surgen de las juventudes; claro, siempre con un pensamiento crítico, pero tener la apertura a la escucha, a la reflexión. Será necesario salir de la caja que hemos construido a partir de nuestras experiencias, saberes y contextos para comprender lo que nos rodea y plantear propuestas creativas y colectivas.

Finalmente, el quehacer educativo tendrá un sentido diferente si como docentes asumimos nuestro papel como seres sociales, seres de cambio, si reconocemos que como docentes estamos formando a otras generaciones lo que implica romper nuestros propios paradigmas para seguir aprendiendo. Al tener una consciencia social permitirá asumir el compromiso no solo con el estudiantado sino con la sociedad y, en estos momentos, con la Tierra misma.

7.4.2 Etnobiografía # 2

Autobiografía etnobiografía docente

Elisa Silvana Palomares Torres

CCH Sur-Turno vespertino

11 años de antigüedad

Preámbulo

Antes que nada, me gustaría agradecer la invitación para escribir sobre mi labor docente, pues considero que es un ejercicio reflexivo que siempre viene bien, aunque que en mi caso no siempre lo haga por falta de tiempo.

Por otra parte, me gustaría aclarar que en particular este ciclo escolar ha sido muy complejo, tanto a nivel institucional como a nivel personal y, por lo tanto, no me siento en mi mejor momento como docente, de modo que seguramente afectará mi percepciones y narrativas. El regreso a la presencialidad ha planteado muchos desafíos a la labor docente tanto en las formas de enseñanza como en el aprendizaje del estudiantado, pero además también ha sido difícil sortear las situaciones emocionales que enfrenta el alumnado tras el confinamiento por la pandemia. Esto se ha complejizado todavía más con la presencia de paros y de las acciones de los grupos feministas separatistas dentro del plantel que han puesto de cabeza a la escuela y muestran una gran debilidad de las autoridades locales, así como una profunda indiferencia de las autoridades centrales ante la situación que estamos viviendo la comunidad estudiantil y docente dentro del plantel. Tampoco hay mucha claridad para avanzar en los temas de erradicación de la violencia de género y otros tipos de violencias que denuncian los grupos de activistas. En fin, se vive un momento complicado, pero la vida es esto, cambio, contingencia y adaptabilidad.

¿Cómo llegaste a la docencia?

En cierto sentido fue algo fortuito. Mi inicio en la docencia coincidió con mi ingreso al CCH Sur. Era el año de 2010 y también comenzaba el doctorado. En ese año, un profesor con el que

había trabajado en un proyecto de investigación sobre historia oral en el Instituto de Química - y que también trabajaba en el plantel Sur-, me recomendó para ser profesora después de que algunos grupos de historia universal e historia de México se quedaron sin docente. Me preguntó si me interesaba dar clases y tomar esos grupos. La propuesta me interesó de inmediato, aunque en ese momento mi prioridad era el doctorado. Sabía que la docencia era importante y más dentro de la UNAM. Luego en ese mismo ciclo escolar presenté los exámenes filtro correspondientes y por fortuna los aprobé.

Al principio debo reconocer que fue un esfuerzo importante dar clases y hacer el doctorado al mismo tiempo porque no tenía experiencia en la docencia. Solo tenía dos grupos, pero requería que preparara las clases, los materiales, calificar, etc. Sin embargo, recuerdo que, si bien me costaba trabajo, también lo disfrutaba, sobre todo dar clase y compartir mis pocos o muchos conocimientos con el estudiantado. También me gustaba mostrarles diferentes tipos de texto y muchos materiales visuales.

Sabía que parte importante del ejercicio de mi profesión era la docencia por lo que me resultaba muy importante llevarla a cabo, aunque no imaginé que comenzaría esta labor dentro del CCH. Por otra parte, la actividad docente tampoco era ajena a mi contexto personal. Varios de mis familiares, tíos y primos son o fueron profesores; y aunque son docentes de nivel básico esta profesión estuvo presente en mi vida desde que era pequeña.

Explica cómo ha sido tu formación continua a lo largo de tu trayectoria docente.

En mi opinión considero que ha sido algo abigarrada. Me gustaría que mi formación docente estuviera mejor planeada y tener más tiempo para formarme adecuadamente, sobre todo en los últimos años en los que me he sentí saturada de actividades. También considero que ha sido desigual, pues algunos cursos y el par de diplomados que he tomado han sido muy benéficos para mi práctica docente, pero otros cursos han dejado mucho que desear.

En cuanto a los temas considero que también han sido muy variopintos y eso no necesariamente es malo, pues la docencia exige saber de muchos aspectos, pero también

puede ser un poco heterogéneo si uno no tiene mucha claridad de cómo quiere desarrollarse en la docencia. También implica autoconocimiento y honestidad para saber en qué requieres formarte. Lo cierto es que con frecuencia la propia dinámica institucional te orilla a tomar ciertos cursos o ciertas decisiones sobre tu formación docente, ya sea por falta de tiempo, o porque lo requieres para algún proyecto, o porque te lo pide directamente la institución.

¿Cómo ha sido mi experiencia docente y todo lo que ha implicado?

Mi experiencia docente, como la vida misma, ha tenido de todo, momentos muy gratificantes, pero también momentos difíciles, sobre todo por el esfuerzo mental, físico y emocional que implica. Se trata de un trabajo que tiene muchas bondades y en mi caso ha favorecido mi desarrollo como persona, aunque tampoco ha sido un proceso lineal. Obviamente si te lo propones la docencia ofrece muchas oportunidades para crecer como ser humano, y no solo en el aspecto intelectual, pero también es cierto que puede ser un trabajo rutinario y burocrático por todo lo que debes cumplir institucionalmente y que a veces deja de lado situaciones humanas importantes. Sin duda, ha fomentado mi creatividad, habilidades verbales y cognitivas, mi escucha activa, mi paciencia, mi tolerancia, lo cual agradezco infinitamente. Pero también es cierto que ha implicado mucho de mi tiempo y energía, permea prácticamente toda mi vida y ello implica un esfuerzo permanente y, actualmente, me genera un cansancio constante. Con frecuencia siento que no llego a todo, o por lo menos, no como antes que siempre tenía un extra de energía para dar más. Ahora simplemente ya no lo tengo.

¿Cómo mejorarías el quehacer educativo de las y los docentes?

Es una pregunta muy amplia y por lo tanto no hay una respuesta simple. La mejora de la docencia involucra muchos aspectos, desde la esfera laboral y académica, hasta la física, mental y emocional. Todo debería estar enarbolado en un proyecto de vida significativo para los docentes, pero también en un proyecto de sociedad transformador. En mi opinión, la mejora de la docencia debería pensarse como algo sistémico, que involucre precisamente las esferas que mencioné arriba. Por supuesto, esto es difícil y más en el contexto que vivimos hoy en el país y en la Universidad. Como tú mismo Omar nos dijiste, hablar de la mejora de la docencia

es casi como hacer una carta a los Reyes Magos por la cantidad de carencias que existen, sin embargo, es importante mencionarlas con el propósito de visibilizarlas y, por lo menos, poner esas necesidades sobre la mesa de discusión.

También es cierto que hay una parte personal que no se puede soslayar y que hay que trabajarla desde una motivación interna, que nos ayude a mantener el interés y favorecer la renovación. No obstante, esta motivación a veces también se desgasta en parte por la propia dinámica institucional productivista, por lo que habría que fomentar más la resiliencia.

Dado el panorama anterior considero que la docencia podría mejorar si reforzamos el tejido social de las escuelas, cambiar la cultura escolar hacia una cultura menos meritocrática y sí más solidaria, además de dirigirnos hacia una pedagogía de los cuidados y de la esperanza, como platicamos en algún momento. Estoy consciente que esto no es una solución amplia, requiere del esfuerzo y compromiso de quienes conformamos la planta docente del Colegio y también tiene sus limitaciones, pero es una forma de empezar un cambio más significativo, mismo que debe darse desde dentro. Esto no se contrapone con otras medidas que pudieran implementarse en el mismo sentido desde instancias directivas más amplias, pero el cambio debería darse desde el interior.

Actualmente sí siento algo de frustración al respecto, sobre todo durante este semestre de regreso a la presencialidad, ya que se han agudizado muchas problemáticas de la docencia, sobre todo dentro de las aulas y me he sentido rebasada ante la cantidad de situaciones que hay que resolver. También la capacidad de respuesta de las autoridades ante infinidad de situaciones que han surgido dentro del plantel me parece preocupante. Y ni se diga de los procesos administrativos en los concursos para la obtención de plazas, son muy lentos y en mi caso, al tener una plaza temporal (plaza SIJA), ha generado un desgaste emocional importante por seguir con un ritmo de trabajo alto sin tener ninguna garantía de nada.

7.4.3 Etnobiografía # 3

Renata Díaz González

diciembre 13, 2022

Docente del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur

4 años de antigüedad

De manera inicial me formé como bióloga en la FES Iztacala-UNAM. Mis estudios a nivel medio superior los llevé a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur, espacio en el que actualmente laboro y llevo a cabo mi práctica docente. Mi incursión en la docencia ocurrió cuando fui estudiante de la carrera de biología. Tuve oportunidad de incorporarme a un programa académico dirigido a estudiantes llamado Programa de Alumnos de Alta Exigencia Académica (PAEA) lo que me permitió vincularme con diversas/os docentes que se encontraban en grupos de investigación en la Facultad; de manera que trascendió mi desempeño en ese programa a partir de una invitación para incorporarme en sustitución como suplente de la responsable (técnica académica) de un laboratorio de investigación lo cual exigía impartir la asignatura de edafología en su arista práctica. Así fue como inicié el intercambio de saberes con estudiantes casi de mi edad o incluso algunas/os más avanzadas/os de edad.

En un primer momento fue complejo, puesto que carecía de herramientas críticas, didácticas y pedagógicas para socializar los saberes o incluso el conocimiento, aunado a que el estudiantado me percibía muy joven y por arraigos sociales, resultaba inverosímil que una compañera de generación estuviera a cargo de impartir una asignatura. Considero que, fue más complejo porque nunca me había cuestionado lo que en la actualidad me cuestiono cada que imparto clases: ¿qué significa ser docente? ¿cómo encarno y arraigo este encargo? ¿desde dónde se es docente: desde la razón, desde el cuerpo, ¿desde el amor?

Las últimas interrogantes para algunas/os pueden resultar obvias, entendiendo su obviedad como uno de los cuestionamientos constantes que se lanzan en toda carrera académica pero que su respuesta, en general, y por parte de todas y todos los docentes, no se encarna.

Mi práctica socioeducativa ha transcurrido en todos los niveles educativos: desde inicial hasta profesional. Sin embargo, tengo presente una experiencia que reconfiguró mi ser docente, en ese momento incluso carente de un análisis y reflexión crítica desde las implicaciones que se tienen. La experiencia transcurrió cuando después de mi titulación, me

incorporé como “asesora” (así nombrado el cargo por el Instituto Nacional de Educación para Adultos -INEA-) a un Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) en la Colonia Carmen Cerdán, Alcaldía Coyoacán. Siempre he dicho que esa aula fue el detonante principal y de vida para decidir y asumir una docencia, pero centrada no en la jerarquización del conocimiento, sino dentro de otras posibilidades que en ese tiempo no tenía noción de cómo llamarlas. En esa aula de cartón y lámina confluíamos dos asesoras y jóvenes de más de 15 años. También acudían personas adultas y trabajadoras preocupadas por terminar su primaria y secundaria. Sus vidas, sus charlas, sus experiencias y todo lo construido que no se ceñía sólo al llenado del libro y a la aplicación del examen, me hicieron reconocer-me como una persona con interés profundo en acompañar los procesos de aprendizaje, pero principalmente, de compartir saberes y desde luego, de reconocerles como sujetas y sujetos con profundas experiencias de vida.

Tiempo después, las clases de ciencias en educación básica y posteriormente en educación media superior -mis primeras experiencias escolarizadas dentro de instituciones públicas y privadas- me permitieron reconocer a cada persona que compartía conmigo el espacio áulico. A la par trabajaba en “capacitaciones” con docentes de CENDIS y CADIS, experiencia por demás enriquecedora porque entendí y reconocí otras situaciones del ser docente. El giro que yo y cinco compañeras dimos a esa capacitación fue imprescindible para reconocer que la experiencia docente, no en años, no en conocimiento, no en títulos sino, en la manera en la que se encarna, es una de las herramientas de formación más complejas y necesarias que se deben tener presentes.

Hago referencia a estas experiencias porque tuve posibilidad de trabajar en todos los niveles educativos, pero en específico, trabajar con jóvenes me generó una satisfacción y un interés muy particular. Quizá porque en ellas/os reconocí muchas inquietudes que tuve a su edad y quizá porque también a la par, me incorporé a otros proyectos no escolarizados, pero si comunitarios -como el acompañar de manera independiente y sin pago las dudas escolares de mis vecinas/os jóvenes del barrio donde vivía, o el implementar talleres de animación cuadro por cuadro, de cine documental por mencionar, algunos-. En cada uno de estos espacios las juventudes tenían un reclamo inicial: la no comprensión e interés de sus prioridades y gustos,

la falta de espacios en donde se reconocieran y la minimización de sus propuestas. En una búsqueda inicialmente autónoma por entender estas situaciones y a través de mi participación política en un Comité de DH por la defensa de presas y presos políticos y de conciencia, es como me acerco en totalidad al trabajo con jóvenes.

Al pasar de los años, tuve oportunidad de incorporarme como profesora al CCH sur, espacio significativo porque ahí estudié, y un lugar en el que continúo escuchando y reconociendo exigencias similares de las juventudes, pero en otros contextos y tiempos. Soy docente de biología y reciente mente de la asignatura de igualdad de género, -asignatura puesta en pilotaje a partir de la lucha y exigencia principalmente de estudiantes organizadas en contra de todas las violencias de género que ocurren en la UNAM-, pero desde hace un buen rato, dejé mirarme sólo como eso, dejé de acuerpar en mi ser docente únicamente mi disciplina y esto ha posibilitado que entre el alumnado y yo nos reconozcamos con otras posibilidades de vínculo y que ocupemos el aula de otras muchas maneras. No se puede ser docente sin reconocer y mirar las situaciones por las que vive y transita el estudiantado que en general, no sólo se vinculan con su trayectoria académica. Desde allí, tengo la intención de acuerpar otras posibilidades, actitudes y prácticas pedagógicas que les permitan sentir y vivir al menos un fragmento de sus vidas no sólo adquiriendo conocimientos disciplinares centrados en la biología. Pretendo no dejar de creer en las juventudes, seguir reconociendo experiencias de vida, seguir considerándolas y adquirir otras experiencias y saberes que me permitan acompañar desde otras posibilidades las necesidades que se vayan detectando, pero también las situaciones de injusticia, desigualdad y marginación que, sin duda, también debe denunciarse en los espacios escolares.

Hablar de una formación docente, al menos dentro del espacio en el que me encuentra en la actualidad y desde mi perspectiva, nos remite a dos posibilidades: la primera, una formación totalmente disciplinar con sus aristas y supuestos vínculos con aspectos de innovación educativa, y la segunda, una formación humanista y social que siendo sincera, ni siquiera el mismo espacio que la oferta tiene claro a qué se refiere, es decir, hablar de humanismo ha trascendido a toda formación no disciplinar pero desde mi ver, continúa reafirmando preceptos pedagógicos carentes de reflexión, de autorreconocimiento y por duro que se escuche, de un

posicionamiento crítico al ser docente o al considerar a la docencia como proyecto de vida. Ello, ha hecho que las y los docentes consideremos que, de inicio, los instrumentos aplicables para ejercer la docencia son homogéneos y aplican para todas las poblaciones y en segundo momento, no hay una formación docente que se centre en orientar al reconocimiento de la docencia lejos de la jerarquía y la posesión de conocimientos y sabiduría. Son pocos los espacios en donde se logra esto, y si se logra, la renuencia es fuerte ya que nos hemos formado dentro de una estructura hegemónica que antepone el conocimiento por encima de las emociones, el cuerpo, el placer, el dolor, el erotismo, el gozo, el amor; por mencionar algunos.

De un tiempo para acá, me he propuesto reflexionar y accionar respecto a la implicación que tiene la frase: *Enseñar desde el amor*. Muchas son las autoras que han transgredido la docencia institucionalizada por la jerarquía reclamándose y apropiándose de las implicaciones que se tiene cuando el amor entra al espacio áulico. Hace poco lancé la siguiente pregunta a las y los estudiantes con quien comparto y extiendo el espacio áulico: “para ti, ¿qué significa enseñar desde el amor?”. Para Marisela Ríos, estudiante de quinto semestre del CCH sur, enseñar desde el amor implica “Enseñar con paciencia, respeto, tratos buenos. Un afecto de compromiso, cariño y solidaridad.” Quizás, Bell Hooks (2017) interpelaría la experiencia de Marisela reconociendo en ella que: “En todas partes aprendemos que el amor es importante y, sin embargo, somos bombardeadas/es por su fracaso... Este panorama desolador no altera en modo alguno la naturaleza de nuestro anhelo. Todavía esperamos que el amor prevalezca. Todavía creemos en la promesa del amor.” Bell expone al amor como un poderoso y revolucionario movimiento social capaz de transformar, sanar, restaurar y crear un mundo digno y justo. Es aquí en donde nos corresponde cuestionar si existe vínculo entre el acto pedagógico, el acto de la enseñanza y el amor. ¿Desde dónde y por dónde? El amor al que convoca Hooks, nos anima a desafiar y romper con las ideas aprendidas y enfatiza la interconexión del amor en nuestra vida y en colectividad.

Así, en las aulas y su extensión de estas, desde otras miradas, lejos de la jerarquía docente y pedagógica, reconocer la colectividad no sólo implica enunciar numéricamente los cuerpos que allí confluimos. De manera que des-jerarquizar nuestra experiencia docente y desencarnar

el poder, permite pues reconocer que "El amor es una acción, nunca simplemente un sentimiento" (Bell Hooks). Por ello, cuando se pregunta para ti, ¿cómo sería el "enseñar desde el amor"?, Juan Manuel Aguirre -estudiante de CCH sur-, narra "que sea un poco más afectivo, qué tal vez disfrute su trabajo, pero que también entienda la situación en la que estamos los alumnos, por ejemplo, no todos nos sentimos bien siempre, o estamos al 100, creo que entender a los alumnos y desde ahí enseñar, sería un tipo de "amor". Otra estudiante que decide omitir su nombre narra: "enseñar desde el amor, implica ser buena maestra o maestro sin, ser agresivo, doliente, o vulgar, más que nada sin hacer menos". Estas exigencias narradas, me llevan a cuestionarme cómo hemos o si hemos vinculado el amor y el acto docente o pedagógico y también, me permiten reafirmar cómo las aulas moldean no sólo la experiencia disciplinaria de quienes a ellas acudimos, sino que, moldean el acto de amar; desdibujando la posibilidad de accionar el ser docente desde el amor.

Sin duda, en las narrativas anteriores el amor se extiende al acto docente que nos convoca a enseñar con amor, pero personalmente, se extiende también al acto que me lleva a problematizar cómo he encarnado este amor el cual no se ciñe sólo al vínculo con el estudiantado sino a mi propio vínculo, a mi cuerpo, a mis emociones, placeres, afectos, sexualidad, pasión y deseo. Así, vincular el acto de amor con el reconocimiento de mi cuerpo y mi sexualidad, me ha permitido reflexionar que, en mis prácticas pedagógicas y docentes, reconocirme sujeta sexuada, posibilita otras maneras de establecer vínculos incluso disciplinarios. Sin duda, y para finalizar, sin afán de enumerar mi formación "profesional" quiero enunciar que mis reflexiones se montan en libertad y van de la mano con las epistemologías y pedagogías feministas.

7.4.4 Etnobiografía # 4

¿Cómo llegaste a la docencia?

Mi primer contacto como docente fue en 1988-89, apenas cubría el 70% de los créditos de la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva, en la ENEP Aragón.

En el mes de octubre se presentaron algunos jóvenes de la Preparatoria Popular “Mártires de Tlatelolco”; escuela que en ese entonces acogía alumnos no aceptados en las escuelas oficiales como las “Vocas”, Prepas o CCH, los motivos, muchos, pero la mayoría por trabajar y no acoplarse a un esquema fijo de escuela. Los chicos solicitaban profesores, ya que al ser una escuela que no pagaba a los docentes, era por “amor al arte”, sin goce de sueldo, un servicio a la comunidad.

Llegué con mis 19 años, a las 5:00 de la tarde; me indicaron que había un grupo de 9 a 10 de la noche que no tenía profesor, acepté, me presenté y ¡sorpresa! Un grupo con más de 65 alumnos(as), y entre ellos sólo había seis o siete, que no excedían los 21 años, los demás ¡ops! 25, 30, 45, 65 y Doña Said Rico con 67 años, todos sus hijos con carrera, y ella, les demostraría que se titularía igual que ellos (esas eran ganas de estudiar), Don Julio con 60 años, que requería el certificado de prepa, para subir de categoría en la empresa.

Aplicué la técnica de muchos o quizá todas y todos mis profesores (El Diablo, Gadamer, Dulce Poly, Moisés, etcétera -Gracias Maestros-), les indiqué que éramos muchos y no alcanzaría mi voz a llenar el salón ¿Quién quiere el 6? y no lo vuelvo a ver sino al fin del año para ratificar el 6.0..., Un silencio sepulcral..., ninguno aceptó; eso me marcó para toda mi carrera.

Mi ingreso al CCH, no fue sino también fortuito. A través de convocatoria abierta en periódicos de circulación nacional; me presenté para el examen filtro (septiembre), lo acredité, y para el día 8 de diciembre de 1991, me llaman a casa, para ocupar y dar clase a un grupo que llevaba casi dos meses sin profesor. Me presenté el 9 de diciembre (mi cumpleaños). Pero ¿qué les explicó?, ¿Qué les enseñó...? Poco a poco fui haciéndome de estrategias y dinámicas de enseñanza, junto con profesores de larga trayectoria y los recién llegados que hicimos equipo, elaboramos materiales que requerían nuestros alumnos.

Quizá los tres primeros años, fueron de soberbia académica, no sabía nada del funcionamiento de la academia en el Colegio, además un recién egresado de la fastuosa carrera, qué iba a necesitar de los demás, si el trabajo es o era, sólo ir a dar clases y ya. Pero, a partir de los

cursos de Modelo Educativo del Colegio, Orientación y Sentido del Área y Didáctica del Área, empezó un sinfín de cursos que no acaban.

Para el curso de Didáctica del Área, por error entré al del área de Experimentales, y ¡oh! Sorpresa, estaban armando un auto con cartones de huevo, actividades de creación manual..., después de dos horas, al pasar lista, error, estaba en otro curso: morí de pena. Al ingresar a mi Área, ¡Zasss! “El pensar, pensar..., ja, ja, ja,”, todo lleno de humo de cigarro y elucubraciones de no sé qué cosa, en fin, eso anuncio mi ingreso a cursos muy enriquecedores y otros no tanto, para mejorar mi experiencia docente.

Los jóvenes nos fuimos integrando a un grupo de profesores de Comunicación que formaron el SEMPERCOM (Seminario Permanente de Profesores de Comunicación), donde se integraba a profesores de amplia experiencia y jóvenes promesas, para impartir cursos, la experiencia docente, desde el salón de clases y no detrás de un escritorio. Un grupo reconocido por su trabajo académico y no político tan fue así que las revisiones a los Programas de Estudio, las iniciamos mucho antes de que fueran oficiales. Los materiales propuestos eran compartidos por los cinco planteles, las Antologías de Vallejo reclamadas para dar clases...

Al poder impartir la materia del TLRIID, me permitió participar con los profesores de Letras, con quienes el crecimiento académico ha sido constante, con ellos la transmisión de conocimientos ha sido más vertical, más de los expertos a los aprendices. Pero después de un tiempo, se nivelaron las cosas y la impartición de cursos ya también era con pares. De igual manera la creación de materiales didácticos fue fructífera y enriquecedora, con grupos de académicos de los cinco planteles del CCH.

Finalmente, por obligación se deben acreditar dos cursos de 20 horas anuales y un Diplomado cada cinco años, impartir cursos de 20 horas; así que el desarrollo académico no para y quizá con más responsabilidad, porque a estas alturas de la jugada, hay que dar cursos y recibir.

Me ha tocado vivir experiencias suigéneris, pues al realizar mi posgrado, nadie me indicó que podía pedir beca, me fui un semestre a trabajar en una televisora y sólo se me dijo que me

podía ir cuando quisiera que al fin y al cabo era de asignatura y no pasaba nada. Ahora a los profesores, se le beca para la MADEMS, se les da un semestre para titulación, llegan recomendados (nepotismo), dan materias de otras áreas y “no pasa nada...”

Extrañamente, no hablé de igualdad de género, porque nunca la he necesitado, por mi formación en los grupos de trabajo, la opinión de un docente mujer o varón, tenían el mismo peso argumentativo; es decir que la igualdad era *per se*.

No hay una receta para tal efecto, considero que, para mejorar la experiencia docente, es volver a trabajar en equipo, trabajar con las distintas áreas, es decir la multidisciplina y transdisciplina.

1. Crear consciencia en el académico que esa labor es pragmática y se construye día a día. Sentido de pertenencia a una de las mejores instituciones y a una labor, quizá una de las más modestas y de humildad, porque crea, transforma y proyecta, pero no para ella, si no para el futuro.

2. Generar los mecanismos de selección del personal, por actitudes y aptitudes, no por amiguismo, recomendación, falta de personal y coger al primero que pase. Crear nuevamente un elemento de selección docente que contenga la praxis y la teoría.

3. Cuidar de manera acuciosa la estabilidad mental del académico, antes y durante el ejercicio docente. Según un estudio, la docencia es una de las profesiones con más riesgo mental, el primero son los Médicos.

4. Generar cursos que en realidad enriquezcan la práctica docente, según el área e incluso la edad del académico, porque los procesos de adquisición de conocimientos, las estructuras mentales son ya diferentes (esto, se me acaba de venir a la mente).

Lo complejo será volver a crear sentido de pertenencia, crear grupos de trabajo por amor al trabajo, no por puntos, volver a generar un prestigio que tenía la labor docente y no como un trabajo para salir del paso, dar trabajo a los hijos, esposa o amigos y no a los capacitados. No soy el mejor, pero me formaron gigantes.

Edmundo G. Aguilar S.
CCV Vallejo

A modo de conclusiones abiertas

Podría decir que, casi oficialmente, el preámbulo de esta investigación inicia a mediados de 2019 con el ya explicado y muchas veces referenciado *Diplomado de docencia complejidad y prácticas transdisciplinarias para el mejoramiento del bachillerato del bachillerato universitario* en el C3 de la UNAM. Sin embargo, el Diplomado también fue el producto de otros esfuerzos que, a lo largo de años, buscaron mejorar la práctica docente como una labor precarizada y poco reflexionada a profundidad, es decir, el diplomado como un esfuerzo por consolidar un espacio de formación para contribuir a la mejora de la docencia en los bachilleratos de la UNAM.

Desde mi narrativa comienzo a explicar que, el diplomado se pensaba no como un esfuerzo aislado y emergente al calor de resolver un problema inmediato cual parche. De lo que se trataba era de comenzar con una especie de proyecto, ambicioso, de formación docente que trascendiera y que tuviera una verdadera repercusión en la perspectiva de hacer educación bajo la perspectiva transcompleja y crítica. Incluso, se tenía la cobertura necesaria para trabajar dicha propuesta, pues las inquietudes de algunas y algunos investigadores era latente, ¿cómo mejorar el quehacer docente desde una perspectiva compleja y transdisciplinar? Pregunta que desde el seno mismo de la Coordinación de Naturaleza Ciencia y Sociedad (CNCyS) ya se venía planteando desde hace algunos años, ya que se tenía claro que la docencia es factor crucial en los procesos educativos y de investigación de la Universidad.

Sin embargo, a pesar de que en aquel momento se pretendía construir un proyecto de espacios de formación continua para la docencia, desde la perspectiva transcompleja, se atravesó la pandemia de Covid-19, la cual vino a trastocar y a cambiar diametralmente dicha iniciativa, y aunque el horizonte parecía ya no verse interrumpido, pues un equipo de investigadores (as) y profesores (as) comprometidos (as) ya estaba consolidado y donde el diplomado en el C3 parecía haber sido una buena experiencia que abría las puertas para mejorar y consolidar mejores propuestas de formación; la realidad es que el horizonte se fue desvaneciendo. Unos meses después, la pandemia vino a cambiar las agendas, y aunque los vínculos continuaban, los espacios se fueron cerrando y conservar la salud y el trabajo remunerado se volvieron la mayor prioridad. Así, casi de la noche a la mañana el proyecto se fue disolviendo, empero ya había tomado la decisión de ir aterrizando el objeto de estudio para la maestría a partir de la experiencia de formación en el diplomado más las experiencias anteriores al mismo.

Cuando ingresé a la maestría los vínculos con algunos profesores y profesoras ya estaban hechos, había un fuerte compromiso y ese nunca desapareció, por el contrario, creo que gran parte de la investigación se logró gracias a un fuerte sentido de empatía con la labor docente y por querer contribuir con su mejoramiento.

La investigación fue siendo parte de mi cotidianidad, de tal manera que en medio de la pandemia siempre estuvo latente la preocupación de seguir haciendo trabajo de campo, pero ¿cómo? Si los espacios estaban cerrados y las clases ahora eran virtuales en su totalidad. 2020 y 2021 fueron los años más inciertos incluso, me atrevería a decir, desesperanzadores para las investigaciones que se habían planteado hacer un trabajo de campo mucho más puntual, concreto y profundo. Eso no me detuvo, y efectivamente, eché a andar los vínculos que ya había hecho en el diplomado de 2019. Así fue como continué con una especie de observación participante virtual en el *Diplomado en Comunicación Social y Humana* en el Plantel Vallejo del CCH y con el *Grupo de trabajo institucional para la elaboración de un reporte de investigación sobre la formación docente en el CCH Plantel Sur*, de dichas experiencias se desprenden las autoetnografías finales.

Lo anterior lo describo, a manera de mapeo, porque es importante contextualizar el cómo se pensó al inicio y cómo terminó esta investigación. Podría decir que el diagnóstico desde luego no era nada esperanzador, además de que cierta valoración ya la había comenzado a realizar no en 2019, sino mucho antes, desde que inicié mi andar docente en el CCH incorporado a la UNAM allá por el lejano 2012, cuya experiencia también describo. El diagnóstico nace de mi experiencia encarnada, por lo que no me costó nada empatizar con las otras experiencias pues nos entendíamos como iguales, la catarsis se hizo colectiva en ciertos momentos al entablar los diálogos presenciales y virtuales. De tal suerte que, es a partir de la práctica docente que uno siente la necesidad de mejorar su labor cotidiana y comienza a hurgar de entre el mar de teorías y metodologías para que nos arrojen un poco de luz y sacar el compromiso avante, el compromiso que el quehacer educativo exige para con las y los estudiantes.

En ese sentido es que me encontré con la complejidad y la transdisciplina, lo que después llamo en la investigación, a modo de síntesis, “lo transcomplejo” en el quehacer docente. Lo transcomplejo contribuye con una visión ampliada para el diagnóstico y la construcción de soluciones, de eso no me cabe la menor duda. Sin embargo, también puedo decir ahora con mayor certeza que, tal perspectiva teórico- metodológica sin una mirada crítica y anticapitalista queda como una perspectiva vacía e infructífera que poco podría contribuir a la mejora de la docencia como labor en el CCH en lo particular, pero también de manera general en otros espacios.

Podría decir que, la perspectiva transcompleja en lo pedagógico-educativo en lo general, pero en la formación docente del CCH en lo particular, si bien no es nueva, sí viene a coadyuvar con herramientas para dimensionar y problematizar el quehacer educativo para poder ir construyendo posibles soluciones más situadas, pero siempre que se pueda articular con perspectivas críticas como las pedagogías decoloniales, feministas y liberadoras, por solo poner algunos ejemplos. En suma y concretamente la tesis, y a su vez contribución, de este trabajo de investigación es un primer acercamiento a la construcción de una Pedagogía Transcompleja que permita en lo particular construir modelos educativos para la formación docente en el CCH, pero también, en lo general, por ejemplo, pueda ayudar al derecho de recuperar y producir teoría como pueblos colonizados que somos.

También, en términos pedagógicos, es importante mencionar que mucho de la complejidad y la transdisciplina como ángulo analítico del quehacer educativo ya lo venía planteando Paulo Freire desde su perspectiva de educación como practica de la libertad. Podríamos decir entonces que, la emblemática Pedagogía del oprimido de Freire ya es un intento de complejizar el acto educativo similar a como lo propone Carlos Eduardo Maldonado al plantear una educación para la vida. En este sentido, el doble lente del microscopio, pero también del telescopio, de los estudios complejos y transdisciplinarios estarían permitiendo hacer un diagnóstico mucho más preciso de lo que acontece en el quehacer educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, un diagnóstico que demostraría que en estos tiempos de crisis estructural generalizada, o crisis civilizatoria, las pedagogías críticas anticapitalistas tienen mucho que aportar a la formación continua de un perfil docente hiperprecarizado.

Por tanto, una pedagogía transcompleja y crítica coadyuvarían a la construcción de otras pedagogías complejas situadas. Una y varias pedagogías complejas y críticas del CCH de acuerdo a sus necesidades, pues a lo largo del trabajo con los grupos focales con los que estuve interactuado e intercambiando, porque fueron grupos pequeños pero con una fuerte vinculación; expresaban a partir de su narrativa encarnada que la labor docente no mejoraría si no se ponen en perspectiva la multiplicidad de factores que impiden que se desarrolle una práctica docente mucho más consciente, más de acuerdo a las necesidades de una sociedad con grandes problemáticas y contradicciones, porque ya no son tiempos donde la educación, dentro de una institución escolar, era un fin en sí misma como si estuviera al margen de una estructura política, social y económica y donde el cumplimiento de una planeación curricular era el objetivo primordial sobre todas las cosas. De tal manera que emana la pregunta ¿para qué y desde dónde educar a las y los estudiantes del CCH en la actualidad? ¿la educación del bachillerato de la UNAM es nada más el preámbulo para la educación superior? Y ¿basta y sobra con el histórico enfoque constructivista del Colegio?

Mas allá de dar respuestas que parecieran acabadas, considero que, a partir de las muchas inquietudes y narrativas con las que me fui encontrando; las y los docente del Colegio, en su gran diversidad, se saben cómo actores con un gran compromiso educativo por lo cual buscan

ofertas de formación diferentes, innovadoras y críticas, otras perspectivas formativas y performativas que permitan mejorar su quehacer, pero no de manera aislada sino como parte de una crisis mucho más profunda.

Sin embargo, hay que tener mucho cuidado con los infructíferos romanticismos y la peligrosa zona de confort que no han ayudado en nada, pues la realidad demuestra que los perfiles docentes son variados, así como hay compromiso también hay apatías, así como hay quienes tienen la fortuna de tener “mejores condiciones laborales” dentro del Colegio hay quienes viven en la precariedad, es decir, son profesores pobres y con las mismas necesidades de la gran mayoría de trabajadores y trabajadoras de esta sociedad mexicana. Son tiempos del cognitariado, de los extractivismos intelectuales e insalubridad mental; de los contratos desechables los cuales tienes que firmar cada semestre sin garantía de nada; de además de las horas frente a grupo las y los docentes tenemos otros trabajos para poder completar el salario lo cual merma la práctica docente cotidiana.

La llamada docencia a destajo ya es una constante, el profesorado lo sabe y se organiza para luchar y exigir derechos que parecieran cada vez más lejanos y ficticios, mientras no se resuelvan las cuestiones materiales y se siga teniendo una perspectiva de competencia desenfundada dentro del Colegio lo otro, lo pedagógico, el quehacer educativo, la enseñanza, la didáctica correcta no será la mejor para formar un perfil de estudiante específico del CCH.

Una pedagogía transcompleja y crítica, en la formación docente, debe contemplar todas esas contradicciones sociales y problemáticas – violencias machistas como el acoso, problemas de salud, precariedad laboral, secuelas de la Covid-19, explotación por parte de las autoridades del Colegio muchas veces oculta bajo discursos maniqueos y meritocráticos, etc. – de lo contrario la formación continua del docente solo será parte de lo mismo, reduccionista y meramente disciplinar, y de ninguna manera será verdaderamente innovadora. Porque, incluso, se puede utilizar el mote de complejidad, cual sinónimo de dificultad, siendo una complejidad de lo más reduccionista que sin el ingrediente crítico y anticapitalista seguirá dando vueltas y de lo que se trata es de transformar.

A continuación, me doy a la tarea de enlistar una serie de puntos que rescato desde las narrativas docentes, puntos que me parecen cruciales como una manera de concluir abiertamente este trabajo:

– La precariedad que ha pasado a ser hiperprecariedad, es una constante en la narrativa de las y los docentes. El profesorado es consciente de que, si la cuestión material no se resuelve la mejora de su práctica tampoco, o se encontrarán mejoras parciales, pero no de fondo. Incluso, hay quienes tienen parcialmente una plaza que aún debe someterse a concurso, corriendo el riesgo de perderla, además un contrato fijo no es garantía de una labor digna. Al respecto es necesario tomar en cuenta otros factores para ir dignificando la labor docente, por ejemplo, no basta con una gran oferta de formación docente sino se propicia una salud integral en la docencia. Podríamos decir que la formación continua de las y los docentes no es suficiente sino se resuelve la precariedad, la salud emocional y el ingrediente crítico que ayude a problematizar lo que implica el quehacer educativo, es decir, la didáctica, la evaluación y el currículum. En pocas palabras, el mejoramiento solo va de la mano de la dignificación del trabajo docente.

– La perspectiva transcompleja en la formación docente en los dos grupos de trabajo (Vallejo y Sur) es vista como un ángulo y horizonte valiosos que contribuirían a la mejora de su práctica. La transcomplejidad, según las narrativas y por lo que escuché en los espacios de formación, si es vista como un discurso innovador, pero poco comprendido. La mayoría de las y los docentes no entienden a que nos referimos con complejo, ni como llevar a la práctica lo transdisciplinar cuando su formación ha sido disciplinar y enseñan una disciplina. Pareciera entonces que, para algunos, hablar de complejidad es hablar de dificultad y que lo transdisciplinar busca desaparecer la perspectiva disciplinas como si fuera algo retrograda. De tal manera que, por un lado, lo transcomplejo se recibe como un algo paradigmático e innovador que dará luz al quehacer educativo y por el otro como un discurso importante que algo quiere decir pero que no se comprende del todo, pero esto se va clarificando en el dialogo, en el intercambio y en la práctica misma.

– Los espacios de formación docente deben de dejar de ser utilizados como espacios de competencia exacerbada e hiperindividualizada porque merma la construcción de una comunidad verdadera. Y mientras no se logre construir comunidad docente, más allá de la demagogia, será complicado un acompañamiento integral en la formación de las y los estudiantes del CCH. Lo que dicen las y los docentes es que la oferta de formación docente se ha instrumentalizado, de tal manera que es vista como el medio para subir en la lista jerarquizada, por lo tanto, proponen rescatar los espacios oficiales de formación docente y construir otros espacios verdaderamente innovadores, esto no quiere decir, de ninguna manera, que todo este perdido al respecto. También han existido cursos, diplomados y algunos esfuerzos por construir espacios comprometidos con la práctica docente, incluso se propone que el CCH de más libertades para que las y los docentes se puedan formar en otros espacios fuera de la Universidad y que sean tomados en cuenta oficialmente, además de la importancia de fomentar el autodidactismo (o la autogestión académica en la docencia).

– No es una lista de “reyes” son exigencias que se tienen que pelear y ganar. A veces pareciera que las y los docentes exigen lo imposible, cuestiones que parecieran estar fuera de la voluntad política de las autoridades, la realidad es que lo que se busca es dignificar a la docencia como una labor fundamental para el devenir de las juventudes. Los espacios de formación continua del docente seguirán siendo espacio donde la catarsis se presente constantemente mientras las condiciones no mejoren, pues es preciso tomar en cuenta que la docencia, cuando se hace desde el compromiso y la convicción, implica una práctica reflexiva y autorreflexiva que lleva siempre a cuestionarse a sí mismos (as) y a sus condiciones laborales y de salud.

– O la docencia es vista como parte del proyecto de vida de cada sujeto o no será una labor integral como tendría que ser. Aquí las y los docentes tienen que verse como sujetos que encarnan experiencias y emociones y no idealizarlos. La formación continua de las y los docentes debe tomar en cuenta que está frente personas emocionales y no solo racionales, es el cuerpo y no solo la mente, son seres concretos y no idealizados, personas con precariedades y no solo profesionistas plenos y bien logrados. Por ello, la formación continua implica un acto complejo y transdisciplinar en tanto que saca al docente de lo ideal y lo coloca

dentro de un entramado estructural que lo hace vulnerable ante las emergencias de un sistema mediado por una crisis civilizatoria.

– La formación continua de las y los docentes debe tomar en cuenta que la docencia es una práctica que exige investigar. Al inicio de la investigación planteaba la idea de que el docente es también investigador y lo comprobé, por lo menos la docencia más comprometida se considera investigadora pues el quehacer educativo eso es lo que exige. De tal manera que el docente investigador coadyuvaría a la construcción de una pedagogía transcompleja y crítica propia del CCH.

Como bien me lo dijo en algún momento la Doctora Marcela Gómez, lo que está en juego es la construcción de una pedagogía compleja en el CCH.

Referencias bibliográficas y bibliografía

Alba, A. Coordinadora. (1995). Posmodernidad y Educación. 1era edición. Porrúa.

Alcántara, Armando, & Zorrilla, Juan Fidel. (2010). Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100003&lng=es&tlng=es

Carr, W. (2006). Educación sin teoría. En A. de Alba y W. Carr. Teoría y Educación: Hacia una Ciencia de la Práctica en el Siglo XXI, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

Casas, J. Gómez, A. Martínez, J. Moreno, I. Ortiz, A. (2017). Transversalidad, hologamia e interrelaciones en la generación de saberes desde la complejidad. Universidad de Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.

Castañeda, A. E. (2018). Complejidad y narrativas: identidad del docente en posgrados en educación. Ediciones USTA.

Castro, G. S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro, y R. Grosfoguel (comps.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad.

CCH. (2019). Programa integral de formación docente del Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/comunidad/programa-integral-de-formaci%C3%B3n-docente>

De Sousa Santos, B. (2010). Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal.

Prometeo Libros. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. 2da edición. Editorial Siglo XXI.

Guilli, S. M. (2008). *Marxismo, caos y complejidad*, Editorial Sextatesis.

Guerrero, S. Pons, A. Coordinadoras. (2018). *Afecto, cuerpo e identidad, Reflexiones encarnadas en la investigación feminista*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México.

Revueltas, J. (1978). *Juventud y revolución*. Editorial Era.

Follari, R. (2005). La interdisciplina revisitada. *Andamios* 1(2). 7-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300001&lng=es&tlng=es

Germinal, C. G. (2017). *Ciencia humanismo sociedad: De los sistemas complejos a la imaginación heterodoxa*. Recuperado de: <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/TS0014ES/TS0014ES.html>

González Velasco, Juan Miguel. (2009). El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas. *Revista Integra Educativa*, 2(2), 83-101. Recuperado de

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000200003&lng=es&tlng=es

INEE. (2018). Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/principales-cifras-educacion-basica-y-media-superior-inicio-del-ciclo-escolar-2016-2017/>

Jiménez, M. A. Coordinador (2012). Investigación educativa. Huellas metodológicas. Juan Pablos Editores S.A.

Levins, R. (2015). Una pierna adentro, una pierna afuera. Recuperado de <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/SC0005ES/SC0005ES.pdf>

Maldonado, C. E. (2015). Ciencias de la complejidad, educación, investigación. tres problemas fundamentales. Simposio Internacional Educación, Formación Docente y Práctica Pedagógica en Contexto. 49-64. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/297904294_CIENCIAS_DE_LA_COMPLEJIDAD_EDUCACION_INVESTIGACION_TRES_PROBLEMAS_FUNDAMENTALES

Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? Intersticios Sociales. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421739500002>

Maldonado, C. E. (2013). Significado e Impacto Social de las Ciencias de la Complejidad. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263652414_Significado_e_Impacto_Social_de_las_Ciencias_de_la_Complejidad

Martínez Miguélez, Miguel. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(46), 11-31. Recuperado en 29 de diciembre de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000300003&lng=es&tlng=es

Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*. Recuperado de https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/7701>

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco. Rocher.

Pons, A. (2018). Los talleres Drag King: Una metodología feminista de investigación encarnada. *Revista de artes escénicas y performatividad* 9(3). 57-79.

Programa de Ciencia y Sociedad. (1977). *La transformación de la universidad mexicana y el caso de la Facultad de Ciencias. Propositiones del Programa de Ciencia y Sociedad*. Recuperado de <http://naturalezacienciaysociedad.org/wp-content/uploads/sites/3/2013/03/PCyS-1977.pdf>

Revueltas, J. (2008). Autogestión académica y universidad crítica. *Observatorio Social de América Latina* (24). 154-159. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110418113055/09revuelta.pdf>

Rivero, N. y Martínez, O. (2016). Formación del Docente y Pedagogía de la Complejidad en el Contexto de la Educación. *Revista Científica*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328332998_Formacion_del_Docente_y_Pedagogia_de_la_Complejidad_en_el_Contexto_de_la_Educacion/citation/download

Rodríguez, M. Aguilar, J. & Apolo, D. (2018). El Buen vivir como desafío en la formación de maestros: aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 577-596. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200577&lng=es&tlng=es

Rodríguez Zoya, Leonardo G. Coordinador. (2016). La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina. Tomo I. Comunidad Editora Latinoamericana.

Sánchez-Mendiola, M. Martínez-Hernández. (2019). Formación Docente en la UNAM. Antecedentes y la voz de su profesorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Valadez-Blanco, E. O. (2022). Pedagogía de la complejidad biocultural: concientizar(nos) en la transición civilizatoria. *Revista de filosofía Logos*, 138(50), 37-55. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/LOGOS/article/view/3169>

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Ediciones Abya-Yala.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano: La agenda mínima. *Perfiles educativos*, 34(spe), 70-83. Recuperado en 29 de diciembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500007&lng=es&tlng=es

Anexos

7.2.1 Narradora # 1

La profesora inicia con una narrativa de su experiencia antes de contestar de lleno las preguntas (línea temática emergente: experiencia docente)

Narrativas	Categorías
Tengo 5 años laborando en el CCH Oriente	Experiencia de 5 años en el CCH Oriente
Cursé la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en Ciencias Sociales y aprobé los cursos obligatorios para poder dar clases en este nivel es decir el curso de conocimientos sobre la asignatura, el llamado examen filtro y el curso sobre el modelo educativo	Tuvo que cursar la MADEMS en Ciencias Sociales para dar clases en el Colegio Tuvo que pasar el examen filtro y el curso sobre el Modelo Educativo del Colegio
Al tener conocimiento del Modelo educativo, me asumí como una docente constructivista, sin embargo, la realidad educativa se aleja mucho de la teoría. Me sentía teóricamente preparada pero no para enfrentar la realidad de la labor docente	Se asumió como una docente constructivista al empatizar con el Modelo Educativo La realidad docente rebasó la preparación teórica
Los grupos llegan a ser de 60 alumnos donde sólo a 6 les interesa su formación.	A un alto índice de estudiantes no les interesa su formación
En ocasiones se llega a tener entre 7 u 8 grupos, lo cual representa trabajar con alrededor de 500 estudiantes lo cual hace imposible poner en práctica la línea	Trabajar con 500 estudiantes hace imposible llevar a la práctica el constructivismo del Modelo del Colegio

<p>constructivista que profesa el modelo del colegio.</p>	
<p>Es primordial primero trabajar las deficiencias de las y los estudiantes para después introducirlos al estudio de la disciplina que se piensa enseñar además de formarles para los estudios superiores</p>	<p>Trabajar las deficiencias académicas antes de introducirlos al conocimiento disciplinar. Posteriormente formarles para los estudios superiores</p>
<p>Otro factor importante que se debe tomar en cuenta es la clase social de las y los estudiantes pues hay quienes no tienen el dinero suficiente para trasladarse al Colegio.</p>	<p>La clase social de las y los estudiantes como factor importante para su desempeño escolar</p>
<p>Otro factor es que la mayoría de los estudiantes están acostumbrados a acreditar sin mayor esfuerzo. Por ejemplo, en trabajos de escritura sólo copian y pegan, es una labor enorme enseñarles a elaborar escritos originales</p>	<p>La mayoría del estudiantado buscan acreditar sin mayor esfuerzo</p>
<p>Los obstáculos que se han presentado en mi práctica docente me llevaron a continuar mi formación docente más allá del mismo bachillerato. Incluso la formación continua me ha abierto las puertas para desempeñar mi labor en la Universidad Autónoma Metropolitana</p>	<p>La formación de la profesora ha trascendido los objetivos del Colegio</p> <p>La continuidad de su formación la han llevado a laborar en otros espacios</p>
<p>A pesar de las deplorables condiciones laborales he procurado seguir mi formación docente, cuando me refiero a las pésimas condiciones laborales me estoy refiriendo a por ejemplo horarios de 7 de la mañana a 9 de la</p>	<p>Continuar la formación docente a pesar de la precariedad laboral</p>

noche o que en un semestre puedes sólo tener 4 horas de clase a la semana lo cual te invita a buscar otras fuentes de ingreso económico dejando aún lado la formación continua	
--	--

¿Qué instancias o Departamentos ofertan cursos de actualización o capacitación docente en el CCH? (línea temática: Espacios de formación para el profesorado del CCH)

Narrativas	Categorías
Me entero de la oferta de formación docente por medio de mis compañeros docentes, de la página de DGAPA y de la plataforma TACUR.	La página de DGAPA, la plataforma TACUR y la comunidad docente son los informantes de la oferta de formación
Prefiero los cursos de DGAPA ya que me gustan mucho los cursos que se imparten en las facultades e intercambiar experiencias con mis compañeros docentes	La profesora prefiere los cursos de DGAPA por el intercambio de experiencias con otro perfil de profesores
Los diplomados que he tomado en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza me han permitido estar actualizada, y hasta el momento nos sigue mandando invitaciones para seguir asistiendo a sus cursos. Así también la Facultad de Ingeniería	La FES Zaragoza es otro espacio en el que se imparte formación docente
Considero que la difusión que la UNAM hace de su oferta de formación docente es óptima y depende de cada docente si se sigue formando o no. Sin embargo, esa decisión es determinada por las condiciones de sobrevivencia, es decir, mejorar sus	La difusión de la UNAM es óptima La formación continua depende de las y los docentes

condiciones económicas lo orillan a abandonar la oferta de formación continua	La decisión de las y los docentes de continuar con su formación depende de sus condiciones económicas
La formación que imparte la UNAM hacia su planta docente es una de las razones por las que me quedé a trabajar en el Colegio. En la UNAM por ejemplo no se toma muy en cuenta la formación de sus docentes y más bien se centran en la investigación	La formación que oferta la UNAM es una de las razones por las que la profesora sigue impartiendo clases en el Colegio
La formación que imparte la UNAM está cargada a lo disciplinar y así lo contempla el Estatuto de Personal Académico (EPA)	La oferta de formación está cargada hacia la lógica disciplinar
La plataforma TACUR también oferta cursos que no sólo se centran en lo disciplinar. Por ejemplo, cursos propedéuticos sobre valores, emociones y manejo del estrés, pero no han tenido los efectos positivos que se esperarían	Pero también existen ofertas que no están centradas en lo disciplinar como cursos sobre el manejo del estrés
Los cursos que buscan atacar los problemas del profesorado como el estrés no solucionan el problema porque de fondo la problemática real es la precariedad laboral: “¿De qué sirve que a un docente le brindes diversos cursos sobre el manejo del estrés si lo tienes trabajando 14 horas diario? El desgarré es impresionante. Si a eso sumamos las condiciones socioeconómicas de los docentes la situación merece atención”	El problema real es la precariedad laboral y las condiciones de trabajo, un problema que no se ataca con cursos de formación
El desgaste se da de forma distinta en la jerarquía de la planta docente	Las problemáticas en la planta docente se dan de manera distinta de acuerdo con la jerarquía

Es importante que el modelo educativo del colegio también lo aprendan las y los profesores del colegio, en sus valores y habilidades para encontrar mayor coherencia y mejorar el desempeño laboral	Es importante que el Modelo Educativo del Colegio también lo aprenda la planta docente
Otra manera de seguir con mi formación continua como docente es el trabajo voluntario en grupos, aunque no se tiene un ingreso económico sirve para tener puntos y subir en la jerarquía	El trabajo voluntario en el Colegio es parte de la formación y sirve para subir en la lista jerarquizada

Más allá de la formación continua ¿la oferta de formación que les imparte la institución es verdaderamente innovadora y creativa? (Línea temática: innovación en la formación docente)

Narrativas	Categorías
Por innovación en la formación docente entiendo como aquella que te permita trascender las prácticas tradicionales tales como una clase magistral, privilegiar sólo algunos contenidos del programa, que los estudiantes no participe y sólo se limiten a cortar y pegar información o que se restrinjan lo que el docente dice, que la evaluación sea meramente cuantitativa y punitiva mientras se privilegie el autoritarismo y las sanciones en el acto educativo	Innovación en la docencia es lo que te permite trascender las prácticas tradicionales
De manera general considero que parcialmente existe una oferta de formación docente innovadora en diplomados y cursos	Parcialmente existe una oferta de formación docente innovadora en la UNAM

La innovación también la he aprendido más allá de lo que oferta la misma UNAM. Por ejemplo, al lado de mis maestros y en la comunidad docente en el intercambio de ideas y en la realización de trabajos serios	La innovación en la formación docente también se encuentra en otros espacios más allá de la oferta de la UNAM
---	---

7.2.2 Narrador # 2

¿Qué instancias o Departamentos ofertan cursos de actualización o capacitación docente en el CCH? (línea temática: Espacios de formación para el profesorado del CCH)

Narrativas	Categorías
La oferta de formación docente está a cargo de tres instancias: i. DGAPA que concentra cursos de facultades y escuelas y que son muy buenos según el profesor. ii. Formación de profesores del CCH cuyas inscripciones se dan mediante la plataforma TACUR, tienen un mejor diseño y las instancias centrales los avalan iii. Los cursos locales que cada plantel construye según sus necesidades y de igual manera están mediados por la plataforma TACUR	Tres instancias de la formación docente en el CCH Vallejo, DGAPA, Formación de Profesores y Cursos locales mediados por la plataforma TACUR
Respecto a la oferta de formación en el plantel Vallejo, la instancia encargada de ofertar formación docente es el Departamento de Formación de Profesores dependiente a la Secretaría Académica del CCH	La oferta de formación en el Plantel Vallejo está a cargo del Departamento de Formación de Profesores dependiente a la Secretaría Académica del CCH

<p>La plataforma TACUR es crucial para la difusión de los cursos dentro del plantel</p>	<p>TACUR es la plataforma central que informa de la oferta de formación</p>
<p>Los cursos obligatorios son todos aquellos que deben tomar las y los profesores para tener derecho a impartir cualquier clase, dichos cursos se refieren a la didáctica del área y al modelo educativo del Colegio</p>	<p>Cuatro cursos obligatorios para poder dar clases: -Didáctica del área -Modelo educativo del Colegio</p>
<p>Otro tipo de cursos son los que los profesores de carrera están obligados a impartir, muchas veces surgen de alguna necesidad específica en los distintos grupos de trabajo.</p>	<p>Están los cursos que los profesores de carrera están obligados a impartir</p>
<p>Están los cursos que los académicos abren por la especialización en algún tema, se abre para toda la comunidad, pero lo toma quien lo considere necesario.</p>	<p>Existen cursos que los académicos abren por la especialización en algún tema</p>
<p>En los cursos especializados en algún tema que abren académicos existen muchas problemáticas, pues se abren cursos denominados “patitos” poco serios y estructurados. Sirven para que se puedan obtener puntos al máximo y subir de jerarquía lo más rápido posible para tener mejores condiciones de trabajo. “tenemos compañeros que en un intersemestral llegan a entregar constancias hasta por 20 o más puntos; como si el docente hubiera estado en curso mañana tarde y noche y otros dos cursos en línea.” (cada 20 horas equivale a un punto)</p>	<p>En los cursos ofertados por los académicos del plantel existe la problemática de la falta de rigurosidad y seriedad Los cursos internos sirven para que los profesores obtengan gran cantidad de puntos para subir en las listas jerarquizadas</p>

Muchos profesores pedimos que ya no se abran este tipo de cursos “patito” pero poco nos han hecho caso	Algunos profesores exigimos que cambien los cursos faltos de rigurosidad académica
--	--

Más allá de la formación continua ¿la oferta de formación que les imparte la institución es verdaderamente innovadora y creativa? (Línea temática: innovación en la formación docente)

Narrativas	Categorías
La formación en su mayoría es centrada en la Dirección General	La Dirección General es el órgano central encargado de los cursos
Se les escapa en gran medida la preparación profesional y de educación continua que permite enriquecer la actualización académica	La preparación profesional y la educación continua que permite enriquecer la actualización académica del profesor no es el objetivo central
Uno de los espacios de formación que cumplió con el enriquecimiento de la actualización académica fue el Diplomado en docencia, complejidad y prácticas transdisciplinarias para el mejoramiento del bachillerato ofertado por DGAPA.	El Diplomado en docencia, complejidad y prácticas transdisciplinarias para el mejoramiento del bachillerato cumplió con las expectativas

7.3.1 Narradora # 1

0. ¿Qué es la docencia desde tu práctica concreta en el CCH Sur? (línea experiencia docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
------------	-----------------------------

<p>Antes de llegar a la docencia se presentó una crisis existencias y una fuerte incertidumbre donde me pregunto qué sigue en mi vida. Ya que a lo largo de la carrera te vas desenamorando de la misma pues te venden un discurso ficticio de que Ciencia puede rescatar el mundo, pero en la realidad eso es muy falso. Ya que la ciencia y concretamente la física responden a intereses empresariales.</p>	<p>La incertidumbre es transversal en nuestra conformación en estos tiempos de crisis</p> <p>Las expectativas y metarrelatos de la formación académica entran en contraste con la realidad y se desquebrajan</p> <p>Las disciplinas y carreras responden a una lógica capitalista</p>
<p>Pensé en este compromiso que uno adquiere al estar en la UNAM pues soy egresada del CCH Oriente de la prole clase media con aspiraciones de estudiar la universidad donde la familia te va encaminando para estudiar y mejorar las condiciones de vida. Es donde asumo la responsabilidad de regresar lo que el pueblo ha aportado para que la universidad sea gratuita desde la práctica docente.</p>	<p>Hay un compromiso de regresar la formación que nos da la universidad pública, sobre todo cuando se viene de una clase popular</p> <p>Sigue latente el aspiracionismo de una familia porque sus hijos estudien para mejorar las condiciones de vida</p> <p>¿Cómo regresar al pueblo que sostiene la universidad pública?</p>
<p>Para mí la docencia fue justamente una herramienta para transformar el mundo a partir de las relaciones que generas con tus grupos y con el estudiantado pues hay una gran diversidad y flexibilidad en las juventudes.</p> <p>Pero transformar el mundo para que exista ese reconocimiento de las diversidades como el bienestar de todas y todos, pero no desde esta parte antropocéntrica sino en comunión con la tierra misma.</p>	<p>La docencia como mediación transformativa de la realidad inmediata</p> <p>Transformar mediante el acto educativo para reconocer las diversidades todas incluso más allá de la lógica antropocéntrica</p>

<p>¿Esto que generamos en el aula qué tanto alcance podrá tener? a veces me desmotiva ya que sales del mundo del aula y te encuentras con una serie de dificultades que te hacen cuestionarte si les estás dando todas las herramientas y el acompañamiento adecuado en sus procesos para enfrentarse como personas ante la vida.</p>	<p>Las contradicciones fuera del aula en el mundo concreto desmotivan y nos hacen cuestionarnos si por medio de la práctica docente se puede contribuir a algún cambio</p> <p>¿La docencia está a la altura de los procesos de vida del estudiantado?</p>
<p>La docencia es ese actuar, esas acciones y prácticas, es toda esta parte curricular, pero también meternos a la parte actitudinal de la práctica constante para transformamos la verticalidad en el proceso educativo.</p>	<p>La docencia se configura en el actuar, implica cumplir con lo curricular, con lo actitudinal pero también transformar la verticalidad en el proceso educativo (acto político al estilo Freire).</p>
<p>Si algo he aprendido de la docencia es que es una escucha un diálogo contigo mismo y con la otredad, es enriquecedor cuando puedes reconocerte también con el estudiantado y el mismo estudiantado te reconoce</p> <p>La práctica docente implica cambiar la idea meritocrática de la evaluación donde esperan una calificación ¿cómo transformas eso para que no sea el motor? Buscando algunas otras formas para poder motivar, escuchar a las juventudes pues me parece que la docencia es en sí misma escuchar compartirles la</p>	<p>La docencia es un diálogo y una escucha en un reconocimiento mutuo con el estudiantado</p> <p>La docencia como práctica transforma el discurso meritocrático y la evaluación en tanto sinónimo de calificación, en su lugar la docencia tiene la tarea de buscar otras motivaciones dentro de la cultura escolar</p> <p>La escucha de las juventudes para compartir y prepararlos es tarea de la docencia</p>

experiencia que tienes y prepararlos a lo que se van a enfrentar	
--	--

1. ¿Cuáles consideras que son las necesidades concretas de las y los docentes en el contexto mexicano, pero más en particular del CCH? (línea temática Necesidades concretas en la complejidad docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
Primero hay que vivir en carne propia como docentes el modelo educativo. No podemos enseñar sino hemos experimentado en la práctica el aprender a aprender el aprender a hacer y aprender a ser. Siento que caemos en este academicismo con tanta teoría y la práctica quiebra, es porque no lo llevamos en nuestra propia formación docente, no hay una autonomía en nuestra propia formación	Encarnar el modelo educativo del CCH para comprender las necesidades de las y los docentes. El aprender a aprender a hacer y a ser se experimentan para comprender No caer en el academicismo es ser congruente en la práctica, una formación docente que permita la práctica es necesaria No hay una verdadera autonomía en nuestra formación
Y aunque la UNAM es gratuita en realidad si hay una privatización de la educación, se ha respondido a un modelo de competencias y de productivismo es decir al modelo neoliberal, esto desemboca en poco cuestionamiento de los procesos educativos	Hay una privatización parcial de la UNAM La universidad responde a un modelo neoliberal de competencias por ello es importante el cuestionamiento de los procesos educativos

<p>La experiencia como docente la obtuve de estar con el profesorado del CCH Oriente, pero me he dado cuenta de que no a todos ni todas las compañeras se abren a los nuevos planteamientos que traemos los más jóvenes, piensan que ya todo está caducado incluso el mismo modelo, no hay una crítica y una de las necesidades mismas de la formación es esa crítica al modelo, es decir cómo lo estamos ejerciendo, cómo lo vivimos y qué sentido debería de tener en este contexto, situarlo en este momento.</p>	<p>Compartir con el profesorado del CCH Oriente le dio experiencia antes de entrar al plantel Sur, pero a pesar de ser un proyecto de CCH los planteamientos y perspectivas son diferentes</p> <p>Es difícil que los profesores jóvenes tengan resonancia frente a un modelo que pareciera caduco</p> <p>Para que una formación docente sea crítica es importante la crítica al modelo del CCH al cómo lo ejercen, cómo lo viven y el sentido en contextos diversos</p>
<p>El contacto con el estudiantado me ha permitido ver otra vez lo que se está planteando, quiero decir que todo lo que plantean es válido, pero tienen otras interpretaciones otros saberes. Saber qué está pasando con las juventudes y en función de ello es como se tiene que ir construyendo, quitarnos el chip del adultocentrismo</p>	<p>Las visiones del estudiantado permiten entender otras interpretaciones y otros saberes</p> <p>Un reto importante es desaprender la perspectiva adultocéntrica y comprender lo que está pasando con las juventudes</p>
<p>La estabilidad laboral ya no existe incluso en México, ninguna universitaria y universitario tiene eso garantizado menos para quienes no queremos continuar como con este modelo capitalista-neoliberal. En este sentido, mi familia pensaba que ir a estudiar significaba una estabilidad un bienestar, pero en realidad ahora ya no es así. Cuando quieres hacer</p>	<p>Se enfatiza en la inestabilidad laboral y la precarización de la labor docente pues no hay garantías en el modelo capitalista-neoliberal</p> <p>Las expectativas familiares de estudiar para mejorar las condiciones de vida ya no se cumplen</p>

<p>carrera académica en el Colegio, te das cuenta de que tienes que abandonar tu vida, es muy doloroso. Ya ni siquiera es la misma entrega en el aula por parte de las compañeras y compañeros docentes. La verdad estoy muy segura de que no quiero hacer carrera académica porque no quiero competir con las demás personas</p>	<p>Hacer carrera académica en el Colegio implica dedicarle gran parte de tu vida</p> <p>Hacer carrera académica implica competir con tus compañeras y compañeros y es algo que no permite hacer comunidad</p> <p>La entrega del profesorado en su quehacer ya no es el mismo</p>
<p>Mi visión del mundo es muy distinta de otros y otras colegas en el sentido de que no aspiro a un “Status quo”. Tengo que buscar algunas otras alternativas como proyectos autogestivos porque no va a ser posible que tengamos estabilidad laboral. Hasta el sistema educativo está colapsando y el mismo sistema capitalista en general. El discurso para muchos profesores es “pus abran más plazas” sin embargo no estamos cuestionando la competencia misma, por qué tener que seguir compitiendo es evidente que no van a haber plazas para todo mundo, ¿qué sí podemos hacer? es lo que nos tenemos que estar preguntando y ¿qué le corresponde a la institución?</p>	<p>Busca un proyecto de vida autogestivo que salga de la lógica meritocrática y de consumo.</p> <p>La estabilidad laboral en las instituciones educativas es un mito pues nos encontramos ante el colapso del sistema educativo junto con el sistema capitalista en general</p> <p>Se piden más plazas, pero no se cuestiona la competencia desenfrenada entre el profesorado</p> <p>¿Qué podemos hacer ante la precariedad laboral? ¿qué le corresponde a la institución y qué al profesorado?</p>
<p>Las instituciones están tan corrompidas y en general por su verticalidad ya está muy dañada. Por ello considero que la autogestión académica es una forma de acompañarte con otras y otros colegas, porque enserio también</p>	<p>La estructura institucional ya está muy corrompida y viciada de tal manera que la autogestión académica se muestra como su antítesis</p>

<p>la docencia a veces es aislada, he vivido que no encuentras estos espacios para poder compartir cómo vives la docencia. Nos olvidamos cómo ser docentes pues el modelo educativo está tan centrado en el estudiantado lo cual es importante, pero hay que preguntarse cómo está el profesorado, o sea qué siente, cómo está viviendo el modelo educativo, qué intereses tiene, qué problemáticas y eso se olvida</p>	<p>La autogestión académica podría ser una manera de hacer comunidad para que la docencia ya no se viva aislada</p> <p>El modelo educativo del Colegio está centrado en el estudiantado por lo tanto se relega la docencia y todo lo que ello implica</p>
<p>Es primordial preguntarnos ¿cómo estamos mirando nuestra propia formación? y ¿cómo estoy como docente? La pandemia vino a extrapolar las problemáticas y sino estamos bien emocionalmente el estudiantado mismo tampoco lo estará, estamos emocionalmente tronados y tronadas hay una constante medicación incluso psiquiátrica. A mí me ha sostenido mi alumnado, pues veo cómo responden y cómo se relacionan y eso a mí me motiva. Me sostiene también el que no estoy tan de lleno en el CCH, me dedico a cuestiones artísticas como la danza además del activismo entre otros elementos que me empujan y me sostienen emocionalmente la colectividad. Al ser la docencia es un proceso tan solitario y te pierdes, la pandemia vino a acentuar esta soledad. Además, esta práctica de autoexplotación es fuerte en todos los niveles.</p>	<p>Es primordial una radiografía del docente, su formación y sus necesidades básicas durante la pandemia</p> <p>Si el docente no está bien emocionalmente repercutirá en la formación de las y los estudiantes</p> <p>Formar al estudiantado por convicción, así como otras actividades fuera de la labor docente como el arte, el activismo son elementos que equilibran a la profesora</p> <p>La pandemia vino a hacer de la docencia una labor aún más aislada, solitaria y de autoexplotación</p>

2. En materia de formación docente ¿Consideras que los espacios de formación atacan las problemáticas reales a las que se enfrentan en su práctica? No ¿Por qué? Sí ¿Cómo? (línea temática Necesidades en la formación docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
<p>En realidad, tengo muy poquitos años de experiencia en el CCH, acabo de cumplir 3, pero siempre voy a agradecer el espacio de formación de la MADEMS que fue creada por el CCH, ya que me dio herramientas para poder llegar con una idea muchos más clara, si no hubiera tenido MADEMS la verdad no sería suficiente con los espacios de formación que hay</p>	<p>La MADEMS ha sido un espacio de formación importante en el profesorado del CCH incluso contrasta con las otras ofertas de formación</p>
<p>Pero he percibido de algunos colegas que en algún momento hubo un acompañamiento de docentes, un programa que se tenía de acompañamiento a profesores de poca experiencia. El problema de los espacios de formación es que no hay ninguna continuidad, es decir, preguntarnos ¿qué pasó? ¿nos funcionó o no nos funcionó? ¿sí logramos hacerlo? No lo hay, la docencia en sí yo la he vivido muy aislada. Creo que una de las propuestas sería un acompañamiento a lo largo de todo tu semestre y cuestionarnos ¿ante qué retos nos estamos enfrentando y cómo lo vamos a ir resolviendo?</p>	<p>En algún momento han existido acompañamientos a la docencia de poca experiencia en el Colegio</p> <p>La falta de continuidad de la formación docente ha sido una problemática ya que se ven como temas aislados</p> <p>La propuesta es un acompañamiento y seguimiento a lo largo del semestre para resolver las problemáticas en comunidad</p>

<p>Sin embargo, el mismo profesorado no está con la apertura de apoyarse mutuamente, porque hay una competencia muy clara. Hay una apropiación, una privatización del conocimiento y de los saberes, pocas personas son abiertas al respecto</p>	<p>No hay apertura del profesorado para trabajar de manera comunitaria, la línea es la competencia y la privatización del conocimiento, en pocas palabras, la neoliberalización de la docencia</p>
<p>Pienso que en estos espacios de formación que existen en realidad no atacan esas problemáticas reales respecto a nuestras necesidades. En ninguno aprecio un proceso de formación continua como debería de ser la formación, en los cursos les digo hagamos la segunda edición y ver cómo nos fue, qué pasó, la verdad nunca se ha hecho. Incluso, a veces están muy vacíos los espacios de formación, vacíos en cuanto a esta crítica de las problemáticas reales desde nuestra formación, pero también en problemáticas reales del mundo pues el modelo responde a la lógica neoliberal</p>	<p>En los espacios de formación docente no se atacan las problemáticas reales del profesorado Hay una falta de perspectivas críticas en los espacios de formación que logren poner sobre la mesa los problemas reales locales y globales</p>
<p>El mismo productivismo nos ha llevado a no llevar a cabo las actividades que se plantean para nuestra formación en los espacios ofertados. Se supone que estamos en los cursos creando materiales para que tengamos las herramientas, pero a la hora de la practica pues ya no tenemos con qué abordar estos temas. El grueso de la docencia va a cumplir porque nada más le va a dar los puntos para la lista jerarquizada y no porque en realidad vaya</p>	<p>La perspectiva productivista impide un análisis mayor en los espacios de formación docente Las herramientas que se plantean en los espacios de formación docente pocas veces se llevan a la práctica en el quehacer educativo cotidiano</p>

<p>a transformar a la persona y a su ejercicio docente. En realidad, se ha perdido la crítica en los cursos de formación y no nos sacan de nuestra zona de confort</p>	<p>Mucha de la formación docente obedece a los puntos para la lista jerarquizada y no a una formación profunda</p> <p>La oferta de formación en su mayoría no saca a la docencia de su zona de confort</p>
--	--

3. Entendiendo la innovación en un sentido ampliado desde una perspectiva crítica y no desde un reduccionismo meramente técnico bajo la línea de una didáctica tradicional ¿Consideras que la oferta de formación docente que se les ofrece es innovadora? (línea temática Innovación de la formación docente del CCH)

Narrativas	Interpretación y categorías
<p>No, definitivamente la oferta de formación no es innovadora, pues se habla de la innovación en los diferentes planes de trabajo, pero innovación se entiende como el uso de las tecnologías nada más, cuando uno se va a la raíz y te das cuenta de que la innovación no va por ahí, va más en el sentido crítico</p>	<p>No hay innovación en la oferta de formación docente</p> <p>La innovación se ha llegado a entender sólo de una manera reduccionista como el uso de las tecnologías</p> <p>Una innovación crítica va a la raíz del problema</p>
<p>En mis tres años de experiencia sólo puedo rescatar un diplomado de didáctica en línea el cual me enseñó que incluso hasta en nuestro lenguaje tenemos una visión tradicionalista de la docencia y de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje. Se decía que Frida Díaz Barriga planteaba la evaluación formativa, sumativa y diagnóstica pero el</p>	<p>Han sido pocos los espacios en los que se rescata la innovación como en un diplomado de didáctica que sacó a flote que el uso del lenguaje en educación suele ser tradicionalista</p> <p>De lo propuesto en los espacios de formación poco se lleva a la práctica, hay poca</p>

<p>profesor problematizaba diciendo a ver seamos realistas ¿eso se puede llevar a cabo? ¿realmente como docentes y con estas condiciones lo podemos hacer? ¿qué tanto podemos llevar a cabo esta retroalimentación de la que tanto se habla? En este caso a mí me pareció éste un intento de ser innovador porque yo lo veía como este ejercicio de reflexión y la verdad es que en todos los demás cursos no hay una propuesta innovadora</p>	<p>concreción porque no se toman en cuenta las condiciones reales de las y los docentes</p>
<p>Como profesora de Física me he dado cuenta que es una de las asignaturas con un alto grado de deserción y en el caso de los recursamientos de verdad que me ha costado mucho trabajo porque no logro que se motiven y que continúen y me he preguntado si esa teoría de la que tanto se habla podemos llevarla a la práctica</p>	<p>Hay materias que se imparten con un alto grado de complejidad como la Física donde hay mucha deserción y es difícil la motivación para las y los estudiantes</p>
<p>Me causó mucha tristeza cuando entré a los cursos que la UNAM te oferta en su catálogo me encontré uno del Tec de Monterrey que que estaba mucho mejor que los que oferta la misma UNAM.</p>	<p>Existen cursos fuera de la UNAM que parecen mejores</p>
<p>Nos falta mucho, pero yo creo radica también en esta parte de vernos como actores realmente de nuestro ejercicio y de las posibilidades que hay de investigación en colectivo ya que uno tiene sus puntos ciegos,</p>	<p>Más allá de la formación docente es importante vernos como actores de nuestro ejercicio docente y como investigadores en colectivo</p>

pero hablar, dialogar con otros y otras colegas me ha ayudado mucho	
---	--

4. ¿Cuáles consideras que son los retos en la formación docente en el CCH? (línea temática retos en el porvenir de la formación docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
Uno de los retos en la formación de las y los docentes es superar el adultocentrismo como una perspectiva autoritaria. Por ejemplo, el seminario pasado fue súper triste que una maestra comentara “Ay es que cómo es posible que ese profe venga así vestido” y tú dices si eso lo está diciendo el profe imagínate de sus estudiantes. Esos comentarios se entienden en una institución privada ¿pero aquí en el CCH?.	Superar el adultocentrismo es un reto en la formación docente al igual que el moralismo y los prejuicios que se tienen en la docencia hacia los estudiantes y entre el mismo profesorado
En lo personal es difícil porque tengo mis rastas y a veces recibo cuestionamientos del mismo cuerpo docente. No tendríamos en ese sentido aclarar por qué traemos algo, y me pregunto ¿bueno qué es lo que realmente nos define? ¿nuestra apariencia? cree usted que si llega una persona de traje bien planchado ¿eso es el equivalente de que es buen ser humano?	El prejuicio y la discriminación hacia las formas de ser del profesorado es algo latente
En el caso de mis rastas yo les decía que también es importante reivindicar que quienes las portamos tenemos una convicción de vida	La docencia es una labor en la que también se rompen los paradigmas del estudiantado y

<p>y tenemos principios. Es importante romper el paradigma del propio estudiantado, como personas con rastas no significa que se va a permitir el consumo de drogas, sino más bien entender que hay una mirada distinta de la vida misma y del entorno que nos rodea. Entonces, uno de los retos es esta visión tan cerrada que tenemos como adultos</p>	<p>romper la visión cerrada que tenemos como adultos</p>
<p>Otro de los retos como docentes es salir de esta zona de confort y desde la parte institucional el reto es, sino garantizar la estabilidad económica, por lo menos que sea una actividad digna, porque si como docentes estamos bien nuestro estudiantado se verá ahí reflejado, entonces el reto es brindarle una actividad digna a su profesorado.</p>	<p>Un reto importante es salir de la zona de confort docente, romper con las prácticas acostumbradas</p> <p>Un reto institucional es garantizar la estabilidad económica de la docencia y la dignificación su labor</p> <p>Si la docencia es estable y digna se verá reflejada en la formación de los estudiantes</p>
<p>Un reto importante es la formación continua y cómo le va a hacer la institución para que la continuidad se aun hecho y no quede solamente un discurso, pero ¿realmente escuchamos a la comunidad realmente son significativas las propuestas? Por ejemplo, en la investigación pasada la planta docente decía “ya no queremos más cursos” pero la respuesta de las autoridades fueron 600 cursos ¿realmente nos escuchan?</p>	<p>Un reto es que la formación sea verdaderamente continua en lo concreto y no sólo en el discurso</p> <p>¿Realmente las autoridades escuchan a la comunidad docente como para que las propuestas que ofrecen sean significativas?</p>
<p>Otro reto, pero entre colegas es el cómo vamos a abrazar la diversidad entre colegas o sea como no excluir y trabajar en equipo. Generar</p>	<p>Otro reto es abrazar la diversidad y trabajar en comunidad entre colegas</p>

<p>comunidad en el profesorado resulta un reto difícil y más cuando te discriminan por ser pobre, te discriminan por el área de la que vienes, te discriminan porque eres de plaza SIJA, todo el tiempo hay discriminación</p>	<p>No discriminar por raza, clase y género para construir verdaderamente comunidad es un reto complicado</p>
<p>La competencia desmedida entre el profesorado responde a la necesidad de adquirir esta supuesta estabilidad laboral. Aún se tiene la idea de que puede existir una estabilidad y yo digo “ya no existe”, ya ni nos alcanza para comprarnos un departamento. Entonces el reto es cómo hacerle para que exista una autogestión académica y que esos puntos de coincidencia nos permitan reconocernos para que en función de ello planteemos propuestas, mirando la diversidad. El reto más grande, es ser conscientes que somos diversos y diversas y que nadie va a actuar como tu quisieras, tenemos perfiles distintos y habilidades distintas</p>	<p>La competencia desmedida entre la planta docente responde a la inestabilidad laboral</p> <p>La estabilidad laboral ya no existe y la hiperprecarización crece</p> <p>La respuesta a la precarización quizá sea la autogestión académica afinando los puntos de coincidencia entre la diversidad docente</p> <p>La unidad en la diversidad en la labor docente</p>

5. ¿Crees que vengan mejores tiempos para la docencia en el CCH? ¿Por qué? (línea temática expectativas desde la experiencia sobre el seminario de investigación para la mejora de la formación docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
------------	-----------------------------

<p>No vienen mejores tiempos porque en el mundo mismo no van a venir mejores tiempos. Estructuralmente está mal este modelo económico, ha arrastrado a la vida misma y a la naturaleza, entonces en automático uno sabe que lo que viene atrás de ello va a estar mal.</p>	<p>Vivimos en una crisis estructural o crisis civilizatoria que dificultan mejores tiempos para la labor docente</p>
<p>Por eso yo no le aspiro a lo institucional, ahí cada vez va a estar peor porque se obedece a este capitalismo salvaje de competencia de a ver quién puede ganar una plaza, por ejemplo. Y como no se resolverá de fondo nos van a seguir dando ciertos paliativos institucionales y vamos a seguir sobrellevando el asunto, ahí no hay mucho que hacer.</p>	<p>Es difícil aspirar una mejor vida dentro de una estructura institucional que obedece a la lógica de competencia neoliberal Nos seguirán dando paliativos en la institución escolar porque la situación no se resolverá de fondo</p>
<p>Como comunidad docente si habría posibilidad de resistir si nos empezamos a reconocer, pero a veces creo que hay mucho discurso y poca práctica. No sé si seamos capaces como docentes reconocer estos puntos críticos para organizarnos y abordar los procesos de aprendizaje desde una forma más crítica, humana y más sensible.</p>	<p>El reconocimiento y la práctica darán las posibilidades de resistir como docentes a los embates, pero quizá no se tenga la capacidad desde la docencia para hacerlo</p>
<p>Como consecuencia he decidido no tener hijos pues veo un escenario muy complicado, el ejemplo más grande es la pandemia porque es resultado de todo lo que ha acontecido, la mala alimentación que hemos tenido, los transgénicos que consumimos y no veo que como institución se haga algo.</p>	<p>La pandemia sacó a flote las grandes contradicciones de esta crisis civilizatoria</p>

<p>Quienes están llegando a la UNAM son personas que ya tienen dinero son muy privilegiadas hay que preguntarnos entonces quién tiene la oportunidad de acceder a la UNAM porque, aunque se dice que es pública hay muchos obstáculos y en la educación a distancia no fue la excepción.</p>	<p>La UNAM se sigue aburguesando y ha dejado de ser la universidad del pueblo y para el pueblo y es parcialmente pública</p>
<p>Me tocaron en la facultad personas muy críticas, pero también personas poco sensibles. Si antes la Facultad de Ciencias se caracterizaba por ser activista y un pensamiento crítico ya no lo es, ya es una facultad en la que estamos respondiendo a “parchar” el modelo capitalista.</p>	<p>Los activismos y las perspectivas críticas han comenzado a desaparecer en la universidad, se trabaja en función de la lógica capitalista</p>
<p>Me preocupa porque claramente serán pocas personas quienes realmente se quieren comprometer por cambiar. La docencia y su precarización seguirá incrementando, si la docencia puede ser para transformar entonces la estrategia es precarizarla para que no haya esa transformación, es parte del modelo estructural para seguir perpetuándolo. Veo un escenario muy trágico</p>	<p>Hay una docencia muy conservadora que no busca el verdadero cambio esto es parte de su precariedad Si la docencia es un factor de transformación entonces las autoridades la han precarizado para que no haya transformaciones reales y se siga perpetuando un modelo de privilegios</p>

6. ¿Crees que la investigación que se está llevando en el seminario coadyuvará a la mejora de la práctica docente? ¿por qué y cómo? (línea temática claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina)

Narrativas	Interpretación y categorías
------------	-----------------------------

<p>Una esperaba que sí coadyuvara, pero la realidad es otra, tendrá que ser porque nosotras y nosotros así lo decidamos llevar a cabo con ciertas acciones. No porque esto se vaya a publicar y lo vean en dirección, o se replique en todos los CCH's, más bien en sí mismo dará información y visibilizará ciertos aspectos, pero no dudo que, como buen sistema que coopta, solamente se muestre para los fines que se requiere</p>	<p>La investigación del seminario tendrá repercusión sólo si las y los profesores así lo decidimos para llevar a cabo acciones</p> <p>La simple publicación no tendrá una gran repercusión porque sólo se podrían mostrar para ciertos fines dentro de la lógica institucional</p>
<p>El seminario si puede coadyuvar a la formación docente porque desde el propio seminario, desde las personas que están, probablemente querrán llevar a cabo acciones, además si esto se comparte con el profesorado quizá también sensibilice que hay otros y otras colegas interesadas en este proceso de formación y quizá se puedan integrar por las acciones que se vayan a generar, pienso que, desde esa forma, pero, así como tal decir que va a coadyuvar sin una línea concreta no</p>	<p>Si las y los participantes del seminario deciden llevar acciones entonces el seminario sí coadyuvará a la mejora</p> <p>Si hay una línea concreta y la información se comparte esta podría sensibilizar al profesorado y así integrar y compartir intereses comunes para la mejora de la práctica</p>
<p>La realidad es que estamos en el primer paso de la investigación en el diagnóstico, y para que coadyuve yo lo pensaría más en otra siguiente etapa, pero no sé si las personas estén dispuestas a continuar, yo no estoy dispuesta a continuar. A veces falta mucha congruencia en la docencia.</p>	<p>Se necesitaría otra siguiente etapa de la investigación para que esta tenga mayor impacto</p> <p>Ya no continuaré en la docencia pues es complicado y hace falta congruencia en la práctica docente</p>
<p>El seminario ha sido un proceso muy cansado, me ha rebasado y a veces me pregunto si</p>	<p>Este tipo de investigaciones y el seminario como mediador es muy cansado, la</p>

<p>realmente nos interesa cambiar de verdad, les cuesta y a lo mejor porque nadie les había planteado críticas al profesorado. En nuestros horizontes sí queremos que el seminario impacte.</p>	<p>investigación como parte de la labor docente es pesada</p> <p>Tratar de cambiar los hábitos y la práctica docente es difícil y tedioso ¿en realidad le interesa cambiar a la docencia del Colegio?</p>
<p>La investigación nace con una intención que tiene que ver primero con una obligación que tenemos las y los profesores de carrera. Nos asignan un área complementaria y entonces no sólo tienes tu trabajo frente a grupo, sino que tienes que dar más a la institución quienes somos SIJA es decir jóvenes académicos. Concretamente nuestro informe es el que nos va a contar pues estamos justificando nuestra área complementaria que fue este proyecto que metimos</p>	<p>La investigación en la docencia del CCH obedece a una obligación como profesores y profesoras de carrera y como jóvenes académicos, se está justificando el área complementaria</p>
<p>Lo que valoro muchísimo en el seminario, en comparación con otros espacios para justificar el área complementaria, es la reflexión y la discusión, porque al participar en otros grupos de trabajo las reuniones eran cuatro veces al semestre o al ciclo y no había ninguna reflexión ni discusión profunda de trabajo. Al respecto haría un llamado porque las y los profesores de carrera, que tienen incluso menos horas a cargo, que se aventaran también las investigaciones ya que son personajes que cobran muchísimo más que nosotras y nosotros y no están haciendo una</p>	<p>La reflexión y la discusión fueron un factor importante en el seminario en comparación con otros espacios de este tipo</p> <p>Las y los profesores de carrera, que tienen mejores condiciones de trabajo, tendrían la obligación de impulsar y consolidar más investigaciones que mejoren la práctica docente</p>

investigación ¿entonces cuál es su responsabilidad? Ya que pueden dar aún más respecto a la mejora de nuestra formación	
También hay profesores quienes tenemos que cumplir, pero están otros por amor al arte. Algunos sólo recibirán una constancia de participación y son puntos para la lista jerarquizada. Y ya que las jerarquías en el Colegio están muy marcadas entonces asumamos esa jerarquía con el compromiso que nos corresponde y entonces no le cargues el trabajo a los que son de asignatura porque hay una diferencia de sueldos muy grande y desigual.	Hay profesores con condiciones laborales desfavorables que en realidad no tienen una obligación de investigación sin embargo están contribuyendo desde la convicción y por amor al arte El profesorado que tiene mejores condiciones laborales tendría que asumir mayores responsabilidades y no seguir explotando aquellos con condiciones desfavorables

8. Respecto a los planteamientos que he venido haciendo en el seno del seminario acerca de una perspectiva compleja y transdisciplinar en la formación docente ¿crees que sea una perspectiva innovadora para la comprensión de las problemáticas que atraviesa la labor docente y para proponer soluciones situadas? (línea temática claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina)

Narrativas	Interpretación y categorías
Sí yo creo que sí, me parece que estos planteamientos que tú nos diste con la primera exposición nos dejaron más argumentos para decir por qué era importante hacer esta investigación, va más allá de lo disciplinar y creo que si ese enfoque se pudiera extrapolar	Los planteamientos transcomplejos en la formación docente contribuyeron a la investigación del seminario

<p>a todos los niveles incluso del colegio yo creo que aportaría muchísimo</p>	<p>Si dicho enfoque transcomplejo se extrapolara en todos los niveles del Colegio sería un gran aporte</p>
<p>Me pareció muy importante, a partir de la tabla de análisis que nos expusiste, que no podemos fragmentar como desde la visión positivista el conocimiento, eso me parece que va a salir de la investigación, que se hacen instrumentos en el seminario con el fin de desmenuzar para mirar con mayor profundidad ciertas dinámicas o procesos que hay pero que en realidad es muy compleja la formación docente en sí misma</p>	<p>Ya no podemos seguir fragmentando el conocimiento desde una perspectiva positivista</p> <p>En la investigación se hacen instrumentos que permiten aislar, pero profundizar en ciertas dinámicas y procesos sin embargo no hay que perder de vista la complejidad de la formación docente como un todo</p>
<p>Desde la complejidad desde luego que aportaría mucho porque entonces no se vería como la culpa del docente o la culpa de la institución, sino como todo este entramado tanto de cuestiones individuales, institucionales y a nivel México, pero también a nivel global, mirar lo general para hacer más situada la práctica en el CCH</p>	<p>Una perspectiva transcompleja permitiría entender que muchas problemáticas que recaen en el docente y en la institución educativa se desprenden de una totalidad estructural y no sólo individual o local</p> <p>Una mirada general-global permitiría hacer análisis más situados de la práctica docente en el CCH</p>
<p>Respecto a lo transdisciplinar, eso será interesante porque creo que ni lo interdisciplinario se comprende en el mismo profesorado no hay un ejercicio al respecto. Pero esta investigación nos puede ayudar también a mirar lo transdisciplinario</p>	<p>Lo inter y transdisciplinar no se trabajan en la planta docente del Colegio por lo tanto se mencionan, pero poco se comprenden a profundidad</p> <p>La investigación podría aportar a la comprensión de lo inter y transdisciplinar</p>

<p>Esta mirada transdisciplinar puede ser muy innovadora, por ejemplo, nos planteabas que sobre la idea de que el CCH tuviera una vinculación con la comunidad que le rodea para hacer un ejercicio de vinculación con los alrededores. Pienso en el CCH sur involucrado en las problemáticas que hay en el Ajusco y como CCHeros y CCHeras plantear propuestas. La visión compleja y transdisciplinar nos puede permitir dar este paso</p>	<p>La perspectiva transdisciplinar puede ser muy innovadora en tanto ayude a salir de la lógica dentro del aula para vincularse con la comunidad que rodea a la escuela y contribuir a la solución de sus problemáticas</p>
<p>Nos puede dar una mirada de algunas acciones que pudieran llevarse a cabo para aspirar a ello tomando en cuenta las limitaciones institucionales, pero ahí viene lo de la autogestión académica y de la libre cátedra, donde nosotros y nosotras podríamos hacer propuestas.</p>	<p>Bajo la perspectiva de la autogestión académica junto con lo transcomplejo pueden generar acciones concretas más allá de la lógica institucional pero que nazcan en el seno de la planta docente</p>
<p>Cómo comprendemos que nos toca poner de nuestra parte como docentes y que podemos lograr ciertas acciones desde el aula. Por ejemplo, hay quienes están proponiendo acciones desde la soberanía alimentaria, podríamos analizar las propuestas desde ahí y generar prácticas con tus estudiantes.</p>	<p>Lograr comprender la responsabilidad que conlleva el ser docente para lograr ciertas acciones en el aula, por ejemplo, aplicar temas como la soberanía alimentaria y generar prácticas con las y los estudiantes en ese sentido</p>
<p>Que salga esta investigación nos puede dar herramientas para justificar ciertas acciones que es necesario porque a veces no está reportado nada en la literatura, uno va a ciegas y lo tienes que justificar con textos de otros</p>	<p>La investigación podría ayudar a justificar acciones, es decir, se está construyendo un marco teórico referencial porque no hay mucho en la literatura para que las y los docentes del Colegio se apoyen y mejoren su práctica</p>

países, pero ¿qué está pasando en el CCH? Con esta investigación podría funcionar como un referente para seguir haciendo propuestas mucho más innovadoras	La docencia se apoya desde una literatura muchas veces ajena a su propia práctica, por lo tanto, esta investigación puede constituirse como un referente concreto incluso innovador
--	---

7.3.2 Narradora # 2

0. ¿Qué es la docencia desde tu práctica concreta en el CCH Sur? (línea temática Experiencia docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
Mi vida está organizada alrededor de la docencia porque le dedico todo el día, estructura mi vida y es parte sustancial. Me ha hecho generar relaciones además de contribuir a la formación de los estudiantes, ha cambiado mi vida, pero además es una actividad remunerada, hay una vocación y un compromiso, más por el tipo de nombramiento que tengo, es una plaza de tiempo completo a contrato en el subprograma de incorporación de jóvenes académicos (SIJA).	La vida misma se organiza en función de la labor docente, la docencia estructura el ritmo de vida La docencia propicia el vínculo y la construcción de relaciones humanas fuertes además de ser una actividad remunerada La vocación y el compromiso son factores importantes en la docencia y más cuando tienes una plaza de tiempo completo
La docencia me ha permitido crecer como yo no imaginaba crecer en la docencia, en realidad no era mi proyecto de vida, era un hobby, estaba haciendo el doctorado y el CCH representaba esa posibilidad de estar con	La docencia se puede convertir en un proyecto de vida y carrera académica cuando existe una buena remuneración que lo permite

<p>jóvenes, cuando terminé el doctorado tuve clases todo el año y vi la posibilidad de hacer carrera académica . Después hice el posdoctorado y fue cuando me invitaron a estar en la lista de posibilidad para obtener la plaza. Así fue como contemplé la docencia como proyecto de vida ya que el salario me permitió, siento un compromiso muy grande quiero hacerlo bien y desquitar el sueldo.</p>	
<p>Quiero a los alumnos y me importan mucho pero honestamente también tiene que ver con lo que me aportan a mí en mi desarrollo. No puedo decir que puedo cambiar a los jóvenes, uno contribuye muy poco en su formación, y en la vida hay más cosas que repercuten a su formación y transforman a las personas</p>	<p>Importa el desarrollo de las y los estudiantes, pero también el desarrollo personal docente La formación hacia los jóvenes es sólo una contribución ya que existen otros factores y circunstancias que también los transforman</p>
<p>No sé si soy buena profesora, pero me dan buenas evaluaciones, apporto lo que puedo desde mi humilde trinchera y siento un enorme compromiso con la institución y con los jóvenes. Desde mi materia de historia busco reflexionar el mundo, la humanidad, la condición y la experiencia humana preguntarnos hacia dónde vamos, entender las profundas desigualdades de nuestro país, dar voz a historias que generalmente son acalladas, contribuir en lo que uno pueda.</p>	<p>La evaluación docente ha sido favorable y se sigue aportando desde la materia de historia porque hay un enorme compromiso con la institución y con los jóvenes Desde la materia de historia se busca la reflexión del mundo, de la experiencia humana, preguntarse hacia dónde vamos, entender las profundas desigualdades del país y dar voz a las historias invisibilizadas</p>

1. ¿Cuáles consideras que son las necesidades concretas de las y los docentes en el contexto mexicano, pero más en particular del CCH? (Línea temática necesidades concretas en la complejidad docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
<p>Hay que reconocer que hay una enorme diversidad de docentes, instituciones y de contextos estatales e institucionales que van a marcar las diferencias respecto a las necesidades y para ir las resolviendo es importante mirar esa enorme diversidad y heterogeneidad.</p>	<p>La docencia es muy diversa al igual que las instituciones esto variopinto las necesidades, para resolverlas es importante tomar como punto de partida la enorme heterogeneidad</p>
<p>Una necesidad que he ratificado en el mismo seminario en el que estamos trabajando la formación docente; es que requerimos una estabilidad laboral y que disminuya la carga de trabajo. Para los que tomamos la docencia como una carrera académica o como proyecto de vida o como nuestra principal actividad económica si necesitamos estabilidad laboral, un sueldo más digno en general.</p>	<p>La estabilidad económica y la disminución de la carga de trabajo son cruciales para mejorar la labor docente cuando se decide que será tu proyecto de vida</p>
<p>El año pasado me tocó la revisión del concurso para la plaza de tiempo completo, una especie de evaluación, estuve trabajando como loca y subí. Pero duele que esto no sea para todos, ni siquiera siento la plaza mía todavía no la he concursado, pero hay mucha gente que la quiere y me han echado tierra para tenerla</p>	<p>Los concursos para plazas de tiempo completo son muy desiguales e inestables, además de estar compitiendo por ellas en todo momento hasta que sea fija totalmente</p>

<p>entonces todavía no representa una estabilidad laboral para mí.</p>	
<p>La carga excesiva de trabajo, me imagino que es una constante porque en nuestro país la docencia no es una actividad que sea económica ni socialmente valorada. Es mal pagana y hay que trabajar mucho para vivir dignamente, eso es muy cansado, trabajar con tantas personas, jóvenes en procesos de formación que también tienen carencias afectivas, físicas y nutricionales.</p>	<p>En el país la docencia no es ni económica ni socialmente valorada En la labor docente hay que trabajar mucho para vivir dignamente, pero es muy cansado trabajar con jóvenes con tantas carencias</p>
<p>La docencia como mi actividad central me hace terminar muy agotada hay que estar al cien por ciento: tu atención, tu energía, tu voz, estar atenta en todo lo que ocurre y eso durante la clase, además atrás hay mucho más, todo lo que implica diseñar estrategias, preparar la clase, las tareas, seguir investigando de los temas, literaturas que sean interesantes y estar al día de lo que está pasando en el mundo</p>	<p>La docencia como practica exige mucha energía y atención, porque además de las clases frente a grupo te llevas trabajo a casa, seguir investigando y preparando las clases y estar actualizada respecto a los acontecimientos en el mundo</p>
<p>Las necesidades fundamentales de los docentes, estabilidad, descanso y reconocimiento social a nuestra labor.</p>	<p>Estabilidad, descanso y reconocimiento social como demandas fundamentales de la labor docente</p>

2. En materia de formación docente ¿Consideras que los espacios de formación atacan las problemáticas reales a las que se enfrentan en su práctica? No ¿Por qué? Sí ¿Cómo? (línea temática necesidades en la formación docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
<p>Generalmente no, esos espacios de formación no cumplen con esas exigencias del trabajo docente, por un lado, en el caso específico del Colegio ha habido muchos procesos de burocratización y exigencia de la institución por tomar cursos de actualización para las listas jerarquizadas incluso para los concursos para subir de jerarquía necesitas esos cursos de actualización, ahí está concentrando la formación docente</p>	<p>Los espacios de formación docente generalmente no cumplen con las exigencias del trabajo docente</p> <p>El pensamiento burocrático en los procesos de formación ha estado presente y un reflejo de ello son las actualizaciones para subir de jerarquía que es donde está concentrada la formación docente</p>
<p>El núcleo duro de la formación docente en el colegio han sido los cursos y dejan mucho que desear. Han habido cursos buenos que me han generado un posicionamiento diferente sobre alguna temática o me han aportado materiales novedosos que después he implementado en mis clases o ejercicios que también me parecen interesantes y que he replicado en mis sesiones. Aunque también hay cursos que se preparan un tanto exprés pero un curso muy largo tampoco es garantía de que sea mejor</p>	<p>Los cursos concentran la formación docente y no son lo que muchos esperan</p> <p>Existen buenos cursos que propician el pensamiento crítico y aportan las herramientas didácticas adecuadas que se pueden implementar en las clases</p> <p>También hay cursos mal preparados y cortos, aunque los cursos largos tampoco garantizan una mejora</p>
<p>Una problemática es que hay ideas que andan flotando en el ambiente sobre lo que necesitamos los docentes o algunos datos</p>	<p>Se genera un imaginario nada concreto sobre las necesidades de las y los docentes, lamentablemente de esas abstracciones se</p>

<p>vagos y a partir de eso se hacen ciertas propuestas de formación en cursos que pueden contribuir a algo, pero no necesariamente reflejan una necesidad. Ha habido esa estereotipación o supuestos de lo que los profesores necesitamos.</p>	<p>materializan cursos de formación que no necesariamente atacan las verdaderas problemáticas</p> <p>Se presuponen las necesidades de las y los docentes</p>
<p>Es difícil una formación docente que sea exitosa en un contexto como el Colegio que es tan amplio, tan masivo y que las necesidades docentes son tan diversas. El colegio ha mantenido una oferta amplia para que cada uno tome de ese inmenso menú lo que le agrade o pueda servirle, que en principio no lo vería mal, la cosa es que no se ha cuidado esa calidad de los cursos.</p>	<p>En un Colegio tan heterogéneo es difícil construir una formación docente que ataque las problemáticas concretas</p> <p>La oferta del Colegio ha sido diversa justamente para atacar la diversidad de problemáticas la cuestión es cuidar la calidad de la formación</p>
<p>Cuando yo me adentro más en la formación docente tengo más dudas sobre lo que debería ser la institución, porque me doy cuenta de que hay tantos factores que influyen en la formación docente y más en una escuela tan masiva como lo es el Colegio que yo no sé si algo realmente va a ayudar para todos de lo que se trata es de cuidar la calidad, aunque sea mucho o poco. Que sea significativo, que la gente que dé esos cursos lo haga con ese interés y que tengan formación en el tema.</p>	<p>La oferta de formación es un medidor de lo que debería ser el CCH por la diversidad de factores que influyen en la conformación de su planta docente</p> <p>Se tiene que cuidar la calidad de la oferta de formación docente además de que la gente que los imparta esté bien preparada en el tema</p>
<p>La formación docente se puede fomentar desde otros espacios más allá de los cursos. Por un lado, la creación de la MADEMS fue un proyecto inicialmente del Colegio y está bien,</p>	<p>La formación docente no se debe limitar a los cursos ofertados</p>

<p>pero me da la impresión de que las becas que dan en el Colegio para los profesores que la quieren cursar es a discreción o sea que hay privilegios y eso me duele.</p>	<p>La MADEMS es un ejemplo del interés del CCH por la formación docente sin embargo las becas que se otorgan son un privilegio para pocos docentes</p>
<p>La formación docente mejoraría o sería más efectiva si la propia institución diera tiempo para que pudiéramos nosotros explorar en otros lugares, que no controlaran todo en los cursos. Por ejemplo, mi formación no fue en nada de educación, pero a pesar de ello he ganado cosas en esa formación, no me siento tan institucional o formada en el CCH además yo no fui en CCH como estudiante, pero pues siento que lo que he formado por fuera me ha sido muy útil para el colegio y me ha permitido tener una visión menos endogámica que los que han estado todo el tiempo ahí.</p>	<p>La formación sería más efectiva si la misma institución diera la oportunidad de formarse libremente en otros espacios y que a su vez cuente para la lista jerarquizada</p> <p>La formación dentro del modelo del CCH no necesariamente garantiza un mejor desempeño como docente</p> <p>La formación externa al proyecto de CCH permite otra visión que puede contribuir a mejorar la práctica docente</p>
<p>Creo que también va a cambiar un poco la situación, con el centro de formación continua del colegio, ese centro de dirección general logró algo que no se había logrado en el colegio que pudiera validar sus propios diplomados. Ha propuesto varios diplomados el centro de formación continua que han sido un poco diferentes y que han generado una formación docente más significativa.</p>	<p>Al parecer las expectativas de formación docente pueden cambiar con el centro de formación continua del Colegio que ha logrado validar sus propios diplomados y han sido más significativos</p>
<p>Yo por ejemplo estuve el año pasado en la coordinación en uno de esos diplomados de historia, se hizo pesadísimo porque fue en medio de la pandemia todavía no había</p>	<p>Por experiencia existen diplomados como el de la enseñanza de la historia que han aportado las herramientas necesarias para mejorar la práctica</p>

vacunas y muchos se enfermaron, algunos profesores fallecieron, pero a pesar de eso el diplomado fue muy demandante para todos ellos. Consideraron que el diplomado, que era enseñanza de la historia, si les había dado nuevas herramientas, nuevas perspectivas	
El diplomado se pensó en muchos especialistas de otras latitudes que mostraban bibliografías, pero también nosotros, los coordinadores del colegio, proponíamos cosas muy del colegio, pero complementadas con estas visiones externas de especialistas de diferentes temas y creo que esa experiencia fue muy enriquecedora pero muy demandante.	El equilibrio entre especialistas externos y los coordinadores locales se enriqueció la propuesta de formación
A veces creo que necesitamos más tiempo y libertad para definir nuestras propias perspectivas de desarrollo profesional y de formación que no se ciñan al colegio.	El tiempo y la libertad necesaria podrían ser mejores para definir el desarrollo profesional y la formación de las y los docentes

3. Entendiendo la innovación en un sentido ampliado desde una perspectiva crítica y no desde un reduccionismo meramente técnico bajo la línea de una didáctica tradicional ¿Consideras que la oferta de formación docente que se les ofrece es innovadora? (línea temática innovación de la formación docente del CCH)

Narrativas	Interpretación y categorías
Creo que la inmensa mayoría de la formación que ofrece el colegio ahora no es innovadora, es difícil que algo sea totalmente nuevo y más	La gran mayoría de la oferta de formación en el Colegio no es innovadora

<p>en un mundo donde hemos visto de todo,. Pero hay otros diplomados del centro de formación que han sido positivos y algunos cursos que son buenos.</p>	<p>Innovador como algo nuevo es difícil en un mundo donde pareciera que ya se intentó de todo</p>
<p>Por ejemplo, yo estuve en un diplomado y en un curso muy buenos, eran de cultura para la paz, una iniciativa del fondo de cultura económica, 65 horas de cultura para la paz y fue algo extraordinario. Sin embargo, no fue algo abierto hubo una selección de profesores con cierto perfil, y tristemente veo que mucho de esas iniciativas son de gente en particular que tiene esos conectes.</p>	<p>Algunos espacios de formación aislados resultan innovadores</p>
<p>Veó que muchas de esas iniciativas novedosas son como iniciativas de estas personas que tienen posibilidad por sus vínculos, es difícil que las iniciativas que surgen desde la comunidad florezcan desde estos otros proyectos o tengan el alcance o incluso la calidad, esto me entristece. Veo que son iniciativas que no vienen de la estructura misma o de los programas de formación, no como el resultado de una política en realidad de formación que esté teniendo éxito.</p>	<p>Algunos espacios innovadores resultan ser restringidos y para personas privilegiadas o con vinculaciones especiales Es difícil ver trascender iniciativas de formación con calidad que nazcan de la misma comunidad docente o de los mismos procesos internos del Colegio</p>
<p>Por ejemplo, igual el diplomado de complejidad fue una iniciativa de un grupo muy particular de un grupo del maestro Luis Carreón y que tenía contactos porque ya tenía el interés por haber trabajado transdisciplina.</p>	<p>El diplomado de complejidad y prácticas transdisciplinarias fue una iniciativa particular pero externa al mismo Colegio</p>

<p>Hay iniciativas innovadoras, pero no son las más, la realidad es que la gente está cansada y trabaja mucho, más bien que las iniciativas sean de calidad y quizá simplificar, es decir, menos oferta pero que sea de mucha calidad fomentar algunos cursos de la DGAPA que son muy buenos</p>	<p>La docencia está saturada y cansada con tanto trabajo, quizá lo mejor sea enfatizar en la calidad de los cursos y no en la cantidad, menos oferta, pero de mayor calidad</p>
<p>Que se extiendan los cursos del Colegio, porque a veces el Colegio es muy endogámico a mí no me gusta eso. Te juzgan sino te formaste en el Colegio porque entonces no conoces el modelo, sin embargo, eso depende de muchas cosas. Han querido atender esa necesidad tan amplia porque sí somos un colegio muy complejo muy heterogéneo, pero quizá sea más sencillo cuidar la calidad y abrirle la posibilidad a los profesores para que se formen en otros espacios.</p>	<p>Los cursos del Colegio deberían ser más abiertos a la diversidad de miradas</p> <p>Como docente te juzgan sino te formaste al interior del CCH porque dan por hecho que no comprendes el modelo</p>
<p>Importante es crear de verdad esos vínculos con los institutos para que den más becas para un diplomado y que los tiempos que tenemos realmente podamos tener cursos en alguna Universidad con buen nivel, o quizá tomar un curso en otro estado con cierto estándar de calidad que vaya acorde con lo del colegio.</p>	<p>Crear vínculos e intercambios de ideas con otras instituciones educativas podría enriquecer la formación</p> <p>Dar becas para cursos de buen nivel podría ser una opción interesante</p>
<p>A veces pasa que sólo se toman los cursos que van a contar puntos, aunque no sean del gusto de la planta docente, luego uno hasta se vuelve flojo es de actitud, pero la institución también promueve eso.</p>	<p>Suele ser una constante tomar cursos tan sólo por los puntos para la lista jerarquizada, aunque no sean del gusto del profesorado, la institución promueve no salir de la zona de confort</p>

4. ¿Cuáles consideras que son los retos en la formación docente en el CCH? (línea temática retos en el porvenir de la formación docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
<p>Uno es atender esa enorme diversidad de necesidades porque la planta docente es muy heterogénea en formaciones, edades intereses, tiempos de disponibilidad. Es muy heterogéneo y ese es un enorme reto que debe pensar el Colegio, por eso la flexibilidad y los cursos de 20 horas que en una semana la comunidad docente sí podría acomodar, es lo más viable porque tomemos en cuenta que ya hay una carga considerable de trabajo.</p>	<p>Un enorme reto es atender las diversidades de necesidades de una institución tan heterogénea como lo es el CCH</p> <p>Reducir la carga de horas, es mejor fortalecer la calidad en lugar de cantidad</p>
<p>He escuchado mucho que los profesores dicen: los cursos son de 20 horas y no se alcanza a profundizar nada. Yo me preguntaría si estaríamos dispuestos a ir más de 20 horas, yo no, al menos que esté muy bueno el curso. Yo aprendo mucho sola, leyendo, viendo documentales, yendo a museos, no necesariamente en 40 horas de cursos. Los cursos son de 20 horas a la semana la mayoría, de 10 a 2pm o de 4 a 8 de la noche durante una semana que pueden distribuirse a lo largo del semestre o corrido, pero casi siempre es una semana.</p>	<p>Ser realistas en la oferta de formación de acuerdo con el ritmo de vida concreto de las y los docentes</p> <p>Se puede aprender mucho siendo autodidácta</p>

<p>Otro reto es la calidad de esos cursos, hay buenos, pero creo que sí la mayoría dejan algo que desear. Aunque hay que tener mucho cuidado porque casi siempre cuando uno habla de calidad en la práctica se transforma en más burocratización, eso es lo que más le ha pasado al colegio porque al principio había libertades, pero hubo gente que abusó y empezaron a normar y ahora estamos en una red un mundo de reglas de normas y de burocracias, protocolos y lineamientos, ahora es una camisa de fuerza</p>	<p>A qué nos referimos al hablar de calidad en la oferta de formación docente porque es un concepto muy manoseado y utilizado sin dotarlo de sentido</p> <p>La calidad en la práctica se ha traducido en mayor burocratización siendo esta una problemática en los últimos tiempos pues las libertades se salieron de control y por eso se impusieron mayores restricciones y se fortaleció la burocracia</p>
<p>Es peligroso hablar de calidad per se, tenemos que ser más creativos en pensar para mejorar esa calidad sin que implique más burocratización, eso es lo que le está dando en la torre al colegio y creo que, a un montón de instituciones, es muy complejo revertirlo se puede, pero se necesita creatividad tiempo voluntad. Que esos cursos sean de calidad y que tengan esa innovación en el sentido crítico que tú estás señalando. Quizá falta una visión más actualizada del conocimiento de los campos disciplinares, si hace faltan más cursos transdisciplinares con estas miradas quizá más críticas menos monolíticas menos monodisciplinarias.</p>	<p>No se puede hablar de calidad a la ligera, es preciso ser creativos para dotar de sentido a lo que nos referimos con calidad</p> <p>La burocratización está siendo un obstáculo en el CCH y se necesita de creatividad, tiempo y voluntad para revertir eso</p> <p>Innovación crítica y calidad creativa es lo que necesita el CCH</p> <p>Se necesita una visión actualizada de los campos disciplinares que permita pasar a la transdisciplinariedad</p>
<p>Creo que esto va a cambiar, en unos años ya habrá un cambio generacional. Todavía el colegio está dirigido por personas mayores, y</p>	<p>Está habiendo un cambio generacional que traerá resultados muy pronto</p>

<p>son los que tienen las posiciones políticas del colegio y no digo que todos. No podemos seguir así y muchos siguen replicando esta visión un poco antigua. Al respecto yo me pregunto por qué se siguen discutiendo ciertos aspectos arcaicos, o también, por ejemplo, casi como cuando nos dijiste al grupo del seminario: que no tendríamos que estar discutiendo porqué el género tendría que ser transversal en la investigación, es más que obvio, así me pasa a mí en el Colegio. Algunas personas, no todas, están todavía promoviendo la visión muy tradicionalista de los campos del conocimiento del propio colegio, falta ahí.</p>	<p>Las viejas generaciones equiparan las posiciones políticas del CCH y se siguen reciclando discursos y discusiones que ya no tendrían que ser</p> <p>Las perspectivas de género tendrían que ser ya algo transversal en la formación, pero se enfrentan todavía a una visión tradicional y conservadora en las formas de hacer educación</p>
<p>Tampoco quiero decir que la gente más joven tenga la verdad absoluta, porque me queda claro que hay jóvenes profesores que están replicando lo mismo y que están acercándose a las personas de poder porque quieren ese poder. Tampoco soy muy optimista en ciertos sentidos porque los desafíos son muy grandes por ejemplo terminar con esa burocratización que es como un Covid un virus que está ahí metiéndose en la calidad, en la libertad en la flexibilidad de estos procesos de formación.</p>	<p>Tampoco es garantía de cambio dejarlo todo a las nuevas generaciones, existe una especie de “juventudcentrismo”</p> <p>Algunos jóvenes replican algunos vicios de las viejas generaciones, incluso buscan el poder</p>

5. ¿Crees que vengan mejores tiempos para la docencia en el CCH? ¿Por qué? (línea temática expectativas desde la experiencia sobre el seminario de investigación para la mejora de la formación docente)

Narrativas	Interpretación y categorías
<p>No me gusta dar repuestas de sí o no. Sí se vislumbra, hay visos de que va a mejorar, justo relacionado con el cambio generacional, aunque no está garantizado, compañeros y compañeras jóvenes que creen que por tener juventud están haciendo cosas nuevas y hacen un alarde y desvalorizan lo anterior tampoco creo que sea por ahí. Pero si es cierto que ese cambio generacional puede promover y abrir nuevas rutas a la formación docente. Por ejemplo, muchos nuevos profesores y profesoras ya tienen maestrías y muchas maestrías con enfoques transdisciplinarios, lo que implica un enfoque distinto del conocimiento</p>	<p>Pareciera que habrá cambios parciales, pero no hay garantías, las nuevas generaciones no son garante de cambios sin embargo hay potencial si se piensa en una juventud crítica que contribuya a la formación docente</p> <p>Los grados académicos en los jóvenes docentes pueden contribuir al cambio</p>
<p>Se ve que habrá un cambio para bien, pero me preocupa que estas nuevas generaciones, y es algo que cuestionan muchos de los fundadores, son generaciones que están mucho más en la competencia, han vivido en un mundo neoliberal y por ende se han promovido valores de la competencia. Si veo que hay profesoras y profesores nuevos que tienen visiones interesantes o campos del saber innovadores desde perspectivas teóricas o epistemológicas incluso didácticas que pueden ser más novedosas, pero desde el</p>	<p>Hay una generación neoliberal de profesores que están en una lógica de competencia desmedida</p> <p>Existen visiones innovadoras dentro del profesores y profesoras nuevas, sin embargo, falta una perspectiva humana poniendo en tela de juicio bajo este perfil se podría construir un proyecto crítico de comunidad similar al que se propuso cuando se fundó el CCH</p>

<p>punto de vista humano del desarrollo humano personal, yo no sé si estas personas realmente estarían reivindicando o estarían dispuestas a crear un proyecto de comunidad como se planteó el Colegio en un principio.</p>	
<p>La docencia está más en la tónica de querer una estabilidad laboral o una plaza y que estamos dispuestos a competir pasando por encima de otros o barriendo o ratificando estas lógicas jerárquicas y de competencias, de puntos y no sé si eso contribuya al colegio mismo y a la formación docente, porque se está ratificando que la formación docente es un asunto de competencia y eso ha dañado mucho al colegio porque se vincula la formación docente con tu jerarquía académica. Me cuesta mucho trabajo que desde los docentes haya tanta competencia, que haya tanto ego por mostrar que saben que ellos son los que tienen la razón y el conocimiento, tendríamos estar en otra tónica más del compartir conocimiento y no sé si las nuevas generaciones vamos a dar ese salto.</p>	<p>Las necesidades concretas de las y los docentes transversalizan e influyen en su formación y en su perspectiva de hacer educación, por lo tanto, resolver las necesidades materiales son prioridad por lo que se alienta a la competencia sin importar sobre quién pases en detrimento de un sentir comunitario</p> <p>La formación docente obedece a una lógica de competencia, por tanto, se vincula a dicha formación con las aspiraciones de subir en la jerarquía académica</p> <p>El ego por tener la razón son un impedimento para compartir el conocimiento de manera democrática (democracia cognoscitiva estilo Revueltas)</p>
<p>Desde la parte laboral, creo que pueden mejorar la formación docente si el colegio sigue dando pasos hacia la estabilidad laboral. Considero que se están abriendo muchas plazas de definitividad y ahora las de medio tiempo a parte de las SIJA. Yo recuerdo que cuando recién me asignaron la SIJA que fue la</p>	<p>La formación docente puede mejorar si las autoridades del colegio tienen la voluntad de contribuir a la estabilidad laboral de las y los profesores</p>

<p>primera generación hacían mucho hincapié que era como un fenómeno muy nuevo, y luego vinieron las plazas de medio tiempo han fomentado mucho estos procesos de definitividad, va aportando va dando pasos el colegio a esa estabilidad laboral, todavía muy precaria, porque estabilidad laboral tampoco significa vida digna.</p>	<p>Abrir plazas es un primer paso, pero sigue siendo precaria la situación y estabilidad laboral tampoco es sinónimo de vida digna</p>
<p>Mi esposo ya ganó su definitividad, por ejemplo, pero tiene muy poquitas horas porque no hay horas disponibles y si dan más plazas de definitividad menos posibilidades hay de que los profesores definitivos tengan horas completas a menos que suba la matrícula que suba el número de grupos, sino se soluciona esto va a generar un efecto medio extraño, donde habrá muchos definitivos, pero solo con 4 horas y al final eso no representa una estabilidad laboral. No sé si lo de las plazas sea suficiente por la misma estructura del colegio por el presupuesto que se le asigna a su propia infraestructura, depende de cómo se vaya a dar el desarrollo institucional o de cómo vaya a manejar eso.</p>	<p>El aumento de plazas implica una reestructuración de la cultura escolar y de una distribución justa del trabajo porque si esto no pasa sólo se quedará en el mero discurso y la situación se volverá aún más caótica e indigna</p>

6. ¿Crees que la investigación que se está llevando en el seminario coadyuvará a la mejora de la práctica docente? ¿por qué y cómo? (línea temática claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina)

Narrativas	Interpretación y categorías
------------	-----------------------------

<p>Por lo menos para los miembros del seminario si ha sido un proceso transformativo o performativo. Todavía no estamos en esta parte fuerte del análisis, pero se pone en evidencia la precariedad y que la docencia aún no es un proyecto de vida digno. Está siendo una toma de consciencia para los que estamos en el seminario y eso si va a impactar de manera positiva, significativa en nuestra práctica docente, por lo menos así ha sido en mi caso reivindicar mi compromiso de saber que la formación es amplia y un desarrollo personal un desarrollo de estos principios y valores.</p>	<p>El seminario ha representado un proceso performativo y transformativo, ha sido una toma de consciencia</p> <p>Todavía no se está en la etapa de análisis, pero salen a flote problemas como la precariedad y que la docencia dista mucho de ser parte del proyecto de vida de cada docente</p> <p>El seminario impactará en la práctica docente además de que reivindica el compromiso y la consciencia de que la formación docente es una cuestión compleja</p>
<p>El seminario de formación docente al mismo tiempo está siendo una experiencia muy fuerte por lo menos para mí, está siendo un espacio mismo de formación docente para nosotros y muy significativo incluso muchos más quizás que algunos cursos.</p>	<p>El seminario está siendo un espacio pedagógico que contribuye de manera informal a la formación de cada profesor participante</p>
<p>En términos de si va a impactar en la formación docente del plantel, pues eso va a depender mucho de la difusión que hagamos del estudio, de la militancia que nosotras y nosotros hagamos de los resultados de esta investigación. Depende si habrá continuidad o no del seminario, lo que sí es cierto es que queremos pedir un proyecto INFOCAP para publicar. Queremos ser congruentes con este</p>	<p>El impacto de la investigación que se está llevando a cabo depende mucho de la militancia docente y de la difusión de los resultados del estudio</p> <p>Se tiene pensado como horizonte publicar los resultados de la investigación porque se busca la congruencia con los principios de la</p>

<p>principio de investigación acción, pues tiene que transformar ya que le hemos puesto tanto empeño que sí creemos que se tiene que difundir. Abrir nuestros espacios porque a lo mejor la institución no nos lo va a dar y más porque vamos a ser críticos de lo que está pasando. Pensamos hacer otro curso u otro coloquio o foro donde se muestren los resultados a lo mejor va a terminar en algo muy pequeñito y muy concreto, pero ahí va a estar esa aportación.</p>	<p>investigación acción de difundir el conocimiento para transformar</p> <p>Al pretender ser una investigación crítica quizá la institución no nos brinde el apoyo por lo tanto se buscará una difusión autogestiva</p>
<p>Las propuestas que van a generarse a lo mejor no van a ser las más innovadoras, pero si van a ponerse en evidencia realidades. A lo mejor lo que vamos a decir ya todo mundo lo sabe, pero, aquí va a tener cierto respaldo no es sólo una opinión sino de que es el resultado de un proceso empírico de investigación. Y como hay el cambio de directiva en estas semanas creo que será un momento interesante para nosotros mostrar a esa nueva dirección, ojalá sea receptiva quien quiera que sea y sino hacer esa militancia para que se escuche y se muestre.</p>	<p>Lo que se busca es poner en evidencia realidades invisibilizadas, pero bien argumentadas desde la investigación empírica</p> <p>Se espera que el nuevo director o directora apoye la investigación</p>

7. Respecto a los planteamientos que he venido haciendo en el seno del seminario acerca de una perspectiva compleja y transdisciplinar en la formación docente ¿crees que sea una perspectiva innovadora para la comprensión de las problemáticas que atraviesa la labor docente y para proponer soluciones situadas? (línea temática claves de la formación docente en la complejidad y la transdisciplina)

Narrativas	Interpretación y categorías
<p>Tal vez mi respuesta va a ser sesgada, en parte porque has contribuido de manera propositiva al seminario bajo ese enfoque, a mí me parece que sí es innovadora y además porque, como te decía, pues también en mi formación en Filosofía de la Ciencia me hace tener cierta receptividad a estos temas de la Complejidad y la Transdisciplina. Sí considero que hay una innovación, porque es un poquito salir de estos cánones, de ir repensando las estructuras del conocimiento de la propia enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>Sí se encuentra innovadora la perspectiva transcompleja en la formación docente</p> <p>La formación en filosofía de la ciencia ha contribuido a que la profesora tenga receptividad en estos temas sobre transcomplejidad en educación</p> <p>La perspectiva transcompleja ayuda a salir de los cánones clásicos impuestos en la academia y reflexionar sobre las estructuras del conocimiento y de su enseñanza-aprendizaje</p>
<p>Es asumir una postura crítica en el edificio de la ciencia o del conocimiento, de los procesos de enseñanza, creo que esta postura de la transdisciplina que tú asumes desde esta perspectiva crítica sí puede contribuir de manera significativa a dinamitar estas estructuras jerárquicas muy sólidas del edificio de la ciencia y que se reproduce en los programas en las prácticas docentes en cómo se valora el aprendizaje, qué se valora y qué no del aprendizaje</p>	<p>La transcomplejidad permite asumir una postura crítica ante las estructuras científicas y educativas para dinamitarlas y cambiar los programas, la práctica docente y la valoración del aprendizaje</p>
<p>Creo que sí es muy importante incluir en los estudios de formación docente esta parte de la complejidad justo para generar propuestas situadas, porque la complejidad nos ayuda a</p>	<p>La perspectiva transcompleja en la formación docente permite construir propuestas situadas ya que también permite observar la multidimensionalidad</p>

<p>entender la multidimensionalidad por ejemplo de la formación docente, pues no nada más lo disciplinar o lo didáctico, sino que está la parte ética, lo laboral, el contexto institucional la cultura escolar, el contexto incluso social del país, la parte muy individual muy personal de los profesores</p>	
<p>Vamos a necesitar el enfoque de la complejidad y por tanto de la transdisciplina porque ahí vamos a involucrar diferentes conocimientos de distintas disciplinas para entender esa multidimensionalidad crear esos diagnósticos más precisos, justo ver dónde se cursa, qué se cruza y dónde se cruza la parte. En las tablas de análisis, para recopilar información en la investigación, tienen este sentido de cómo se cruzan las categorías y cómo está incidiendo por ejemplo la cultura escolar o el hecho de no tener una salud física y emocional en la docencia. Involucrar conocimientos de distintas áreas como de la Psicología, de la Sociología, de la Economía para entender el fenómeno de la formación docente como algo multidimensional.</p>	<p>Nos permite incluir diferentes conocimientos de las distintas disciplinas</p> <p>También nos permite hacer diagnósticos más precisos a partir de los cruces del conocimiento</p> <p>En los instrumentos para la investigación se está tomando en cuenta el cruce de categorías para comprender de manera transcompleja la formación docente</p>
<p>Lo que todavía no tengo claro, por mis limitaciones, es la parte operativa, es decir lo transdisciplinar sirve para el análisis de las propuestas, pero no me imagino, no tengo todavía mucha claridad si además la transdisciplina cómo sería en la práctica, crear</p>	<p>La cuestión sigue siendo cómo llevar a la práctica lo transcomplejo, es decir, cómo hacer operativo dicho enfoque en las problemáticas reales</p>

<p>una política o una propuesta que ya se pudiera aplicar. Faltaría gente que estuviera muy involucrada en la transdisciplina que conociera, no sólo de la transdisciplina sino del problema de la formación docente desde esa perspectiva transdisciplinar, no como un concepto, sino que viera la formación docente desde la transdisciplina</p>	<p>Quizá el horizonte es crear una propuesta de política transcompleja que se pueda aplicar en educación</p> <p>Falta gente involucrada en temas transcomplejos y además involucrada en procesos de formación docente para que contribuya a su mejora</p>
<p>Pienso en las investigaciones de vanguardia de hoy, casi todas las investigaciones de punta son transdisciplinarias ya, y generan productos y generan soluciones, por ejemplo pienso en los laboratorios ciudadanos en España, cuando estuve trabajando en mi estancia en el doctorado se montaban espacios autogestivos donde hubiera muchos expertos de distintas áreas que se reunían específicamente para resolver un problema concreto, por ejemplo, del agua contaminada o radiación por ejemplo de estas tecnologías digitales o problemas muy concretos, es decir, temas muy generados por el desarrollo científico tecnológico de la época actual, desde sus perspectivas se enfocaban y sólo discutían de ese tema hasta que encontraban una respuesta, enfoques que primero eran multidisciplinarios terminaban siendo transdisciplinarios</p>	<p>Las investigaciones de vanguardia tienen una perspectiva transcompleja</p> <p>Por ejemplo, los laboratorios ciudadanos en España son espacios autogestivos de análisis transcomplejos donde convergían muchas miradas disciplinares que solucionaban problemas concretos que se desprenden de la crisis medioambiental que vivimos y en la que se trataba de encontrar respuestas certeras</p>
<p>Yo sí sé que la transdisciplina sí se puede llevar a la práctica y llegar a soluciones</p>	<p>Lo transcomplejo se puede llevar a la práctica mediante un nicho que permita madurar esa</p>

concretas, pero sí necesita de un nicho que permita que florezca que hubiera esa oportunidad como en los laboratorios que te comento, incluso sería deseable como un proyecto piloto del Colegio, sería innovador que hubiera un laboratorio así	perspectiva y posteriormente contribuir a las soluciones al respecto esto se podría convertir en un proyecto piloto del Colegio
--	---