



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**¿EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN O DE COMPETENCIAS?:
SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DOCENTE.**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:

ESTEPHANY ALVARADO SOLIS

TUTOR:
DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ (FES-ARAGÓN)

COMITÉ TUTORAL

DR. VÍCTOR MANUEL ALVARADO HERNÁNDEZ (FES-ARAGÓN)
DR. MARTÍN MANJARREZ BETANCOURT (FES-ARAGÓN)
DR. JOSÉ ANTONIO JERÓNIMO MONTES (FES-ZARAGOZA)
DRA. MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR (FES-ARAGÓN)

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, Julio 2021



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 educación ha de aspirar ante todo a formar seres humanos”

Juan Amós Comenio (1592 -1670)

Dedicatorias.

A ti Roberto (Ossesn) por ser mi más grande aliado. A ti, hoy y siempre dedico todo mi esfuerzo.

§

A ti Jade y Zaida (Bebas) por ser guerreras frente al desosiego de la época en la que salieron avante.

§

A ti Abraham (Penny) por ser mi compañero de vida y continuar en este viaje incondicionalmente.

§

A ti Isabel (Momi) por tu inalcanzable valentía y apoyo, sin ti, nada sería posible.

§

A ti Roberto A. (Gord) por todo tu apoyo en esta etapa de mi vida, sin ti, nada sería lo mismo.

§

Y a ustedes, Ángel (Cristo), Ada (Adita), Dalia (Yaya), Alma (flaca) y Susana (tía Susy) por ser siempre personas tan especiales en mi vida.

§

Por último y no por ello menos importante, a ti Gregorio S. (Goyito) por ser la base de la familia, por todo tu cariño y enseñanzas.

A todos ustedes, con todo mi amor y cariño.

Agradecimientos.

A mi familia, y a la que también le he dedicado este trabajo.

A mi familia política, mis suegros, Martina y Mauricio.

A mis amigos de toda la vida, Iván H., F. Roberto C., Karina R.; que han estado en distintas etapas de mi vida conservando lazos de afectividad y amistad. A ustedes, gracias por ser entrañables amigos.

A mis amigos, Alfonso Guzmán, Patricia Parra. Porque a pesar de la distancia siempre hay espacio para conversar y continuar vínculos de amistad.

A mis recientes (y no tan recientes) amigos, Margarita P., Miguel Ángel, Carlos Verlón, James. Gracias por escucharme, aconsejarme y su empatía. Su amistad ha sido invaluable para mí.

A mis amigos y compañeros de Posgrado, los “bastarditos”, Geraldine y Erick. Por la relación de simpatía dentro y fuera del Posgrado.

A Aydee, Karina, Napoleón, Jonathan y Lorena. Por los momentos tan gratos compartidos dentro del Posgrado, gracias por su amistad.

A mis amigos y compañeros de quehacer docente. Ana Amador, Juan Pedro, Beatriz, Luis Alberto, Ivett, María de Lourdes e Isaías. Por las charlas que intercambiamos y su agradable compañía.

A Carlos Miranda, Alan Arzate y Josué Ramírez, por inspirar la tarea docente, por ser grandes compañeros escolares.

A los profesores que prestaron sus voces bajo el anonimato que exigía el presente trabajo. A ustedes, gracias.

A los miembros del Comité de Tutorías.

A la Dra. María del Socorro Oropeza Amador.

Por ser guía, siempre con disposición de acompañar mi proceso de formación. Por su gentileza y aportaciones, le estoy enteramente agradecida.

Al Dr. Martín Manjarrez Betancourt

Por ser un gran enseñante, comprometido y reflexivo. Por sus aportaciones desde una perspectiva crítica y humanista que han impregnado mi proceso de formación.

Dr. José Antonio Jerónimo Montes

Por sus aportaciones desde las perspectivas de las tecnologías de la información y comunicación que han enriquecido mi proceso de formación en el Posgrado de la Maestría en Pedagogía.

Dr. Víctor Manuel Alvarado Hernández

Por su acompañamiento y aportaciones respecto a elementos de fondo y forma de mi investigación que enriquecieron mi proceso de formación en el Posgrado de la Maestría en Pedagogía.

Y, por supuesto;

A mi tutor, Dr. Emilio Aguilar Rodríguez.

Por su calidad humana, su disposición y aportación académica que han sido significativas en mi formación dentro del Posgrado.

Al Colegio de Bachilleres.

A la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES, Aragón).

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y;

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

ÍNDICE	
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	13
1.1 Un esbozo autobiográfico: ¿Qué definió el tema que construí?	13
1.2 El camino de la construcción teórico- metodológico.	17
1.3 Proceso de construcción epistémica de la investigación.	18
1.4 Planteamiento del problema de investigación.	22
1.4.1 Objetivo General.	25
1.4.2 Objetivos particulares.	25
1.4.3 Supuesto de investigación.	25
1.5 Marco de referencia teórico-conceptual.	26
1.6 Estado del arte.	28
1.7 Diseño y propuesta metodológica para la investigación de experiencias docentes.	42
1.7.1 Sobre el paradigma cualitativo de investigación.	43
1.7.2 Propuesta teórica-metodológica.	46
1.7.3 Genealogía como herramienta metodológica.	47
1.8 La fenomenología en el diseño cualitativo.	50
1.9 Entrevista a profundidad: un acercamiento a las experiencias docentes desde la fenomenología.	54
1.9.1 Entrevista a profundidad.	57
1.9.2 Selección de participantes.	60
1.9.3 Entrevistas.	61
1.9.4 Decisión sobre análisis de datos.	64
1.9.5 Matrices de codificación.	64
CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN HISTÓRICO-CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA.	77
2.1 Algunas anotaciones sobre la formación humana.	79
2.2 Sobre la formación docente.	91
2.3 Práctica educativa como proceso de formación.	95
2.3.1 La práctica educativa y el sujeto docente desde la noción de historicidad.	96
CAPÍTULO 3. UNA MIRADA REFLEXIVA DEL CONTEXTO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS.	104
3.1 ¿El sustento de las competencias?	105
3.2 Concepción de competencias educativas en el siglo XXI.	114
3.2.1 El devenir de las competencias en Latinoamérica.	120

3.3 Contexto de la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres: mecanismos de control para la asignación de plazas docentes.	124
3.3.1 Evaluación del profesorado como práctica de dominación.	130
3.4 Un breve paréntesis: crisis de la formación docente en tiempo de pandemia.	134
3.4.1 Labor de los enseñantes ante la inesperada contingencia.	135
CAPITULO 4. EXPERIENCIAS VIVIDAS, SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LOS DOCENTES.	142
4.1 Experiencias vividas: el primer acercamiento al significado del ser docente.	143
4.1.1 Significados de ser docente.	147
4.2 Sentidos docentes: ser docente, es ser un sujeto que se forma para algo.	155
4.2.1 Formación “para la permanencia” como mecanismo de control.	155
4.2.2 Formación permanente.	169
4.2.3 La formación docente es inacabada y permanente.	171
CONSIDERACIONES FINALES.	175
Hallazgos de la investigación.	178
Reflexión permanente: ¿Experiencias de formación o de competencias?	181
Ficción de las competencias: ¿hacia dónde vamos?	183
REFERENCIAS	188
ANEXOS	195

FIGURAS

Figura 1. Matriz de estado del arte.	39
Figura 2. Matriz guía de entrevista a profundidad.	58
Figura. 2.1 Matriz de experiencias y perspectivas de los docentes en torno a la formación continua dentro de la institución educativa.	66
Figura 2.2 Matriz sobre la noción de “formación docente” desde la perspectiva del docente.	67
Figura 2.3 Matriz noción de formación continua y su articulación con la práctica educativa desde la perspectiva de los docentes.	69
Figura. 2.4 Matriz de experiencias dentro de la formación continua respecto al enfoque por competencias.	70
Figura 2.5 Matriz noción de las competencias desde la perspectiva de los docentes.	73
Figura 2.6 Matriz sentidos que se otorgan al enfoque por competencias.	74

ESQUEMAS

Esquema 1. Proceso fenomenológico del diseño de investigación.	51
Esquema 2. Relación del método fenomenológico con el problema de investigación.	54

RESUMEN

El objetivo general que persigue el trabajo de investigación se deriva del análisis de las experiencias en la práctica educativa, y de esta forma, de los procesos de formación del docente -desde el enfoque de las competencias- de nivel medio superior, particularmente, del Colegio de Bachilleres del área de humanidades. La interpretación de significados y sentidos que éstos le otorgan a su práctica, son parte tejido sustancial para la construcción del problema de investigación. Lo anterior, se decidió estudiar desde un paradigma metodológico cualitativo, concretamente, de comprensión fenomenológica.

De tal manera que fue imprescindible reflexionar la formación, la práctica educativa y el enfoque por competencias como una articulación de complejidad, por lo que revisamos desde sus antecedentes históricos, sus pautas teórico-conceptuales que convergen en los procesos de gestión en los programas de formación continua del nivel medio superior.

Resultante de lo anterior, cerramos con lo que podría considerarse una permanente reflexión evocada de los horizontes de la formación y de la práctica educativa del docente, y de lo que el docente de nivel medio superior ha percibido en cuanto a condiciones de permanencia al estar en constante búsqueda de mejores circunstancias laborales y al encontrarse, frente a prácticas excluyentes, de contradicción y de imposición por parte del enfoque predominante en la educación actual.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años del siglo XXI las competencias han ido posicionándose en los diversos niveles educativos en México y en casi el mundo entero. Por supuesto, su advenimiento ideológico tiene diferentes dimensiones, no es una expresión proveniente de un sólo personaje, un factor social, económico o político.

Empero, es necesario resistir ante la eminente apropiación de la educación, pues está siendo secuestrada por un enfoque a veces ambiguo o superficial en sus diversas aplicaciones (Díaz, 2006), y en otros casos, se presenta desde una perspectiva de innovación para la formación, pero nos deja nuevamente en el umbral de la imposibilidad del ser.

Es por lo anterior que la presente investigación intenta reflexionar desde lo que nos expone Zemelman (2012):

El pensar histórico es la capacidad de asomarse y asumirse de manera que trasciende el simple acto de pensar limitado a los marcos de la predicación de objetos (...) es el rompimiento de los límites en la búsqueda de lo inédito, de manera de colocarse ante las circunstancias. (p.17)

Nos colocamos desde lo que el autor apunta del pensar histórico: “esta disconformidad constituye una necesidad para enfrentar las inercias, personales o sociales, pues a partir de ella se representa la base de cualquier acto de resistencia para abordar a lo que excede de los límites de una situación dada” (Zemelman, 2012, p.17).

De manera tal que nos implicamos con el objeto de estudio desde un paradigma cualitativo, o también llamadas «ciencias del espíritu» (ciencias humanas y sociales) y de lo que nos coloca “en el tiempo de la duración, de la historia, es decir, en el tiempo medido replegado sobre sí mismo y no en tiempo medible, mesurable” (Ardoino, 2005, p.20). Esto quiere decir, que intentamos salirnos del método canónico de las ciencias de la explicación, para poder profundizar en el objeto de nuestro interés, a partir de lo oculto o que no se ha mostrado de la práctica educativa y de los procesos de formación del docente del nivel medio superior.

De forma simultánea, se exigía un ejercicio de alejamiento, de extrañamiento, hacia el objeto de estudio, por lo que se precisó objetivar suficientemente las prácticas observables en discursos oficialistas, educativos y políticos en algunos casos, y en las prácticas que se asumieron desde los significados y sentidos de las experiencias docentes; sin embargo, debemos advertir que en las ciencias sociales y humanas, como hemos mencionado, es especialmente necesario implicarse, pues el extrañamiento en ningún momento es una tarea neutra: “se tiene que emprender desde la perspectiva de alguien, preferentemente una parte interesada que hable de una tarea de la cual participa” (Varela, 1990, p.11).

Partimos de un posicionamiento crítico reflexivo que nos permite hacer una lectura de la realidad, precisando las concepciones teóricas-metodológicas del trabajo desde un hilo conductor de conocimiento.

La investigación surge, precisamente, de la necesidad de entender la práctica educativa como un proceso que requiere un esfuerzo de construcción de conocimientos a través de experiencias, percepciones y concepciones que se traducen en formación, quizá permanente e inacabada por parte de los participantes. Lo anterior, bajo un panorama de incertidumbre laboral y de coacción por cumplir un perfil específico de competencias docentes.

Es por ello, que en ésta se explora la experiencia docente en los programas de formación continua a distancia que se llevan a cabo en algunas instituciones del Colegio de Bachilleres, del área de humanidades, ubicadas en la zona centro de la Ciudad de México, con la finalidad de indagar sobre la pertinencia de los programas de formación, algunos de los alcances y limitantes que perciben los docentes de éstos.

Lo anterior plantea una pregunta por el objeto de estudio, no obstante, no sólo se cuestiona en un único momento, pues no se limita a intentar contestar la pregunta que guía la investigación, sino que, permite examinar experiencias docentes y cómo éstas otorgan sentido a su práctica y a los significados y sentidos que nacen de sus experiencias de vida: ¿Cómo está experimentando el docente de nivel medio superior las prácticas de profesionalización desde la perspectiva del enfoque por competencias? Y a su vez: ¿Para qué el enfoque

por competencias en educación medio superior? ¿Qué implicaciones conlleva la práctica educativa como proceso de formación frente a prácticas profesionalizantes?

El objeto de estudio requirió de una constante vigilancia epistémica para sustentarse de los elementos que lo fueron constituyendo. El elemento central por supuesto, es la práctica educativa como proceso de formación, que, pese a ello, la reconstrucción fue de alguna manera siempre flexible, sensible a la producción de la tarea investigativa.

Del mismo modo, el objeto de nuestro estudio requería la posibilidad de un *ir y venir* en la construcción del conocimiento, por lo que fue menester, hacer uso de una genealogía como herramienta metodológica, como una ruta para recorrer históricamente las concepciones de notable relevancia en el trabajo teórico-conceptual.

De esto último, se gestó el supuesto de investigación el cual hace referencia a las experiencias en los programas de formación continua del docente de nivel medio superior. En donde su paso por la formación a distancia es más cercano a prácticas profesionalizantes debido a que en su gran mayoría, se trata de procesos de actualización, capacitación y no a la formación como condición de complejidad humana.

Bourdieu (2008) plantea que interrogarse, permite saber en cada ocasión o bien, cada vez mejor aquello que se busca. Así entonces, el planteamiento sobre la práctica educativa como proceso de formación y de las experiencias que nacen de éstas, no es una respuesta finiquitada, ni pretende serlo, por el contrario si cabe la posibilidad de seguirse cuestionando sobre aspectos de profesionalización docente en el marco de las competencias educativas y de las lógicas de racionalidad que continúan hasta nuestros días, de cierto es que, también existirán otras perspectivas que deberán discutirse en algún momento dado en nuevos espacios, o al menos ese sería uno de los retos más relevantes para la investigación, al igual que como ya mencionamos, superar la visión instrumental predominante en nuestra época.

“¿Experiencias de formación o de competencias?: significados y sentidos de la práctica educativa del docente” es una investigación que analiza

experiencias de la práctica educativa como proceso de formación del docente de nivel medio superior (Colegio de Bachilleres) desde la perspectiva del enfoque por competencias.

Hemos decidido organizar el capitulado en cuatro apartados.

El primero, *Construcción del objeto de estudio*, contiene las experiencias personales en torno al camino epistémico y la construcción del planteamiento de problema de la investigación, el marco de referencia teórico-conceptual y el diseño metodológico. En este apartado aparece el orden de la sistematización de la información que se llevó a cabo a partir del trabajo de campo.

El segundo, *Aproximación histórico-conceptual de la formación y práctica educativa*, aparecen nociones conceptuales de la formación y práctica educativa que nos permite darle sentido a la orientación y fundamento al objeto de nuestro interés. Discusión de la formación humana, como un camino de interpretación a través de su devenir histórico.

El tercero, *Una mirada reflexiva del contexto educativo basado en competencias*, contextualiza el enfoque por competencias, su inserción en el ámbito educativo y algunas de las circunstancias que complejizan la práctica educativa del docente en los últimos años. Este apartado busca reflexionar sobre algunas de las problemáticas que trajo consigo la llegada dicho enfoque en el contenido latinoamericano.

El cuarto, *Experiencias vividas, significados y sentidos de los docentes* refiere al trabajo de interpretación que realizamos de las entrevistas a profundidad por parte de los participantes. Para interpretar sentidos y significaciones de la experiencia de la práctica educativa del docente, trabajamos la noción de sentido del referente que Weber, nos permite entenderlos como intención de la acción: («¿Por qué y para qué?») entorno a la experiencia vivida y a significados (conceptos que apoyamos con Schütz) desde el enfoque de la fenomenología.

Por último, Consideraciones y reflexiones finales cierran la discusión que comprende el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Todo fluye, nada permanece

-Heráclito.¹

En el presente capítulo se describe el proceso de construcción de investigación tomando como punto de referencia mi trayecto autobiográfico, mismo que, me permitió tomar decisiones en cuanto a ésta. En primera instancia, mi postura epistémica frente al problema de investigación, así como la decisión de utilizar un paradigma cualitativo para el análisis en la investigación. Asimismo, incluyo el diseño de la construcción metodológica como parte del andamiaje teórico-metodológico del objeto de estudio.

1.1 Un esbozo autobiográfico: ¿Qué definió el tema que construí?

En mi trayecto de formación en la licenciatura de pedagogía me fui acercando a la educación mirándola desde un enfoque crítico, debido a experiencias dentro de la misma institución y a la lectura de las lecturas que revisamos durante la carrera, por lo que fue casi imposible no cuestionar la realidad desde una mirada pedagógica.

Asimismo, existe un referente importante para comprender por qué ha afectado y ha ido imbricando la idea de trabajar sobre la práctica y su formación de los docentes en relación con el enfoque por competencias, me refiero, al trabajo de investigación que realice para obtener el grado de licenciatura llamado

¹ Heráclito (540-480 a. c.), filósofo de Éfeso (Asia Menor), ya decía que “todo fluye”, que todo se encuentra en constante movimiento, además de estar en constante contradicción y lleno de contrastes. De alguna forma, lo que decía el filósofo de la antigua Grecia no estaba tan alejado de nuestra realidad, pues ésta es cambiante. El objeto de estudio que hemos construido no es distinto. Si bien, este camino se ha trazado en un ir y venir que ha enrutado la trayectoria que hemos de seguir. Entendemos en ese sentido, que el objeto de estudio “no está dado” se tiene que “construir” y como el río del que hacía referencia Heráclito, tiene que fluir.

“Pedagogía y literatura: posibilidades de experiencia estética en la lectura”, investigación en la que, por un lado, se asume la experiencia (estética) como aquella que al ser devenida de lo humano, conmueve, sensibiliza y *de-forma* al sujeto al encontrarse con la lectura que realiza, pero que en otros casos aquel sujeto de la experiencia se encuentra frente a una lectura institucional – es decir, aquella actividad devenida de las prácticas suscitadas, principalmente, en el aula inmersas al enfoque por competencias- es decir, se cosifica. En suma, discursivamente o como prácticas que sintetizan la idea de que el número de palabras pronunciadas por un menor en edad escolar se ha asumido desde este sentido de escolarización, es quizás, más importante por «la competencia» que tengan los estudiantes acerca de la actividad lectora, que la propia experiencia estética y el gusto por leer las palabras dentro de una narrativa literaria. Las competencias en este sentido se pronuncian como un enfoque educativo, pero parecieran más bien, un obstáculo para la apreciación estética de la lectura en los sujetos.

De manera general, podemos decir que el *enfoque de competencias* ya resonaba y se contraponía con los ideales educativos que me habían formado como estudiante y como profesional que incursionaba como docente. Fue entonces, que al ingresar al Colegio de Bachilleres 03 ubicado en la CDMX a través del examen de oposición del año 2016, fui testigo de lo que suscitaba en el proceso de integración al sistema de educación pública en nivel medio superior. La Reforma Integral de la Educación Medio Superior (RIEMS) estaba vigente aún. El currículo en el nivel medio superior estaba construido como un proyecto inherente al enfoque por competencias, propuestos en el acuerdo número 444 por el que se establecieron las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato:

Que en congruencia con lo anterior el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 1 “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, numeral 1.7 señala que es necesario definir un perfil básico del egresado que sea compartido por todas las instituciones, por medio del cual se establezcan las competencias básicas que los alumnos deben obtener, así como el incorporar en los planes y

programas de estudio contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo;

Que en el México de hoy es indispensable que los jóvenes que cursan el bachillerato egresen con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad;

Que las competencias a que se refiere este Acuerdo son parte del Marco Curricular Común que da sustento al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior.²

En ese momento ya era el tercer examen de oposición bajo los lineamientos que estipulaba el acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Continúa en la Séptima Sección) bajo el cargo del secretario de Educación Pública de aquel entonces, Emilio Chuayffet Chemor. La tensión entre los escenarios políticos se polarizaba; por un lado, el discurso político justificaba los mecanismos llevados a cabo para la selección del personal docente en nombre de la calidad en la educación, y, por otro lado, los docentes mostraban su inconformidad por los mismos procesos, aunado a la evaluación de maestros que se estaba llevando a cabo a nivel nacional en el nivel de educación básica y educación media superior del sector público.

En la educación básica se escuchaban rumores de prácticas escabrosas e injustas dentro de los procesos de evaluación, en donde la relación laboral estaba directamente vinculada con esta última. En esos meses y años, se discutía más por dichas tensiones, que por mecanismos que beneficiaran a la educación. Los profesores (incluyéndome), participaron bajo las reglas de operación que entraron en vigor el 1 de enero del 2014. La preocupación principal, en este sentido, siempre fue marcada por el problema al que se enfrentaban con el tema de la evaluación docente.

Así entonces, los docentes preocupados por su estatus laboral se quedaron al margen del enfoque educativo que, por decreto e imposición, se

² ACUERDO número 444 (2008), p. 1.

tenía que llevar a cabo en el aula de clases de acuerdo con la disciplina profesional de cada uno. Lo me parecía difícil de comprender es que a pesar de todo lo que sucedía, los docentes no se cuestionaran por el enfoque, ya que era evidente, que la mayoría de ellos no estaban familiarizados con las competencias y que sí lo estaban, tendían a sentirse orgullosos, lo cual es comprensible si entendemos que se ha sobrevalorado en el mundo educativo, pero ¿Por qué simplemente aceptarlo? ¿acaso no les interesaba su práctica como docentes? Y ¿su formación como docentes? ¿En realidad se podía cambiar algo de los problemas a los que se enfrentaban los docentes? Me parece que el asunto rebasaba cualquiera de mis cuestionamientos y que lo que estaba sucediendo era más complejo de lo que podía haberme imaginado, aunque no podía estar segura de ello.

Por otra parte, lo segundo y quizás más importante para mí es relativo a lo que implica el enfoque por competencias en los seres humanos y en su formación; pues tomando en cuenta el contexto en el que apareció, era evidente que surgió desde una lógica empresarial que buscaría su propio beneficio antes que el de los propios docentes. La cuestión fundamental para mí tuvo que ver con lo invisible que parecía el problema para todos los actores involucrados, y como es que el currículo en distintos niveles educativos estaba sumergido en el enfoque por competencias ¿Por qué es visto solamente como una solución para los problemas educativos y no como un problema? ¿Por qué no parece importar y por el contrario ha sido promovida por diferentes sectores?

De alguna forma estaba segura de que algo no estaba bien. Me había acercado con anterioridad al problema y sabía que no era simple, al contrario, sabía que es complejo, estaba consciente de que no tiene que ver sólo con una visión, sino con discursos, con intereses políticos y económicos.

En resumen, me interesó profundamente la problemática, y por supuesto, comprender el fenómeno, pero también tuve interés de -en medida de lo posible- cambiar algo de la oscuridad en la que nos sumergimos, no sólo por lo que implica la educación, sino por el trabajo que debemos llevar a cabo la sociedad en su conjunto; así entonces, considero que vale la pena cuestionarse por ello.

1.2 El camino de la construcción teórico- metodológico.

En este camino hacia la investigación me he confrontado con una diversidad de experiencias. He sido observadora de la relación académica en la que hemos sido participes las personas que ingresamos al Programa de Posgrado de la Maestría en Pedagogía, UNAM; y de lo cual poco se dice, pero el trayecto que hemos de recorrer no comienza cuando entramos al mencionado programa, comienza, desde que tomamos la decisión de ingresar a un posgrado, en este caso, al de Pedagogía.

No voy a mencionar si es *complicado* o *fácil* pasar por todos los procesos, sin embargo, sí considero necesario decir que la entrevista -en lo particular- fue uno de los momentos más representativos, ya que uno se enfrenta con la incertidumbre -y con una experiencia de algún modo inquietante-, debido al cuestionamiento y al ambiente que se genera en ese momento, quizá por estar frente a lo que se desea o pretende como proyecto de vida. Cabe resaltar una de las preguntas que me hicieron y que de algún modo sigue trazando mi camino, quedó más o menos así: “*¿Cuál es tu motivación para entrar a la maestría?*” Aunque no era una pregunta que esperaba y que parece simple, me límite a contestarla tal y como la estaba pensando: “*porque quiero realizar mi investigación*”.

En realidad, no estoy segura si para los que me cuestionaban significó algo; sin embargo, para mí fue importante ya que determinó mi camino durante el proceso de la maestría, pues a pesar de que habría muchos motivos más (incluyendo la emotividad de mi familia) la idea de indagar sobre un tema que me había dado vueltas durante mucho tiempo y que por supuesto, me entusiasmaba: la hegemonía de un enfoque educativo -el enfoque por competencias -que permea en el currículo de diferentes niveles educativos (aunque me interesaba profundizar en la Educación Medio Superior -EMS-), y del que posteriormente me pude percatar y por los comentarios de especialistas, que era un proyecto que debía reconstruir.

1.3 Proceso de construcción epistémica de la investigación.

Lo que en algún momento se vuelve reiterativo, como la toma de decisiones en un proceso de investigación, cobra mayor fuerza cuando nos acercamos al ejercicio de investigación -cómo un niño que traza sus primeras pinceladas y que vive la experiencia de ser un potencial pintor-, puesto que desde el momento en el que se elige el tema, el investigador, se está comprometiendo a una tarea que se encuentra próxima a socializar y a encarnarse en un trabajo académico; pues, como apunta Da Porta (2017) “la elección de un título que da nombre y por tanto identidad a un texto que se pretende académico inaugura un diálogo con la comunidad de investigadores, pero también retoma otros debates anteriores, discusiones previas en una trama discursiva que se dirige al futuro, a las posibles respuestas” (p. 47).

Siguiendo la idea de la autora, la elección del título es, en suma, el primer paso -por llamarle así- importante puesto que no se está pensando en una productividad monológica³ sino que se está pensando en la generación del conocimiento a través de la colaboración para lograr alcances importantes dentro de los procesos de investigación. En ese sentido, podríamos decir, que nos vamos posicionando a partir de lo que el propio texto dice de nuestra lectura frente a la realidad, pero, además, de la socialización de nuestro trabajo con nuestros pares y con un grupo de expertos que nutran el trabajo que se pretende realizar.

Por otro lado, habría ido descubriendo que el sujeto investigador debe poseer ciertos elementos como sujeto de formación en la investigación y que de no haber transitado por el camino del ensayo-investigativo, sin el compromiso que ello requiere, podría caer en prácticas de *simulación* (Cordoba, G.; Cordoba, G.,2012). El compromiso ético, resalta en la actividad de quien desea incorporarse al oficio del investigador.

Otra huella que ha quedado marcada en el trayecto metodológico es la posibilidad de tener una actitud abierta, pues, es capacidad de resignificar *lo*

³ *Ibidem*, p. 47

aprendido, pero de desaprender también. Y que, aunque ha habido algunas limitaciones para los propios procesos de construcción epistémica, también ha habido un interés genuino por la búsqueda de conocimiento, no sólo para el trabajo que queda evidenciado en el producto de varios meses de trabajo -*la tesis*-, sino para mantener coherencia respecto a la articulación teórico-metodológica y en la discusión analítica que exige mínimamente un trabajo de investigación.

Por supuesto, entendemos que es complejo y requiere en términos generales resignificar la realidad -desde lo individual, pero también como mencionamos antes, desde lo colectivo- teniendo cuidado de las teorías y conceptos de los que intentemos hacer uso para el abordaje de ésta. A propósito de lo anterior, Zemelman (2004), refiere lo siguiente: “la realidad que enfrentamos, la realidad sociohistórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se pueda abordar simplemente construyendo teorías o conceptos” (p. 1).

Tomar una nueva vestidura y aprender a ser distinto es una cuestión de formación, es necesario, pues, desprenderse de lo que se es, para conformar un sentido más amplio de lo que pretendemos ser. En ese sentido, estamos interesados en la construcción y producción de conocimiento, así como en la constante resignificación de nuestras propias prácticas en el quehacer investigativo. Por ende, consideramos que Zemelman, H., nos enseña de manera *generosa*, algunos de los cuidados que debemos de procurar tener en cuanto la significación de la realidad, el abordaje del objeto de estudio, etc., siempre apuntando al cuerpo metodológico del que tendremos que ser éticamente responsables para la construcción de conocimiento.

En ese *deber ser* del que *pretende investigar*, queda clara la trascendencia del «pensar epistémico» frente al «pensar teórico»⁴ pues, como

⁴ Zemelman no señala estos dos aspectos a partir de un versus sino que son distintas formas de entender la realidad, pero en el que el pensar teórico tiene una gran desventaja al encontrarse frente a ella pues menciona el autor, sobre pasa en tiempo -por su rapidez- a la teoría; en cambio, el pensar epistémico es libre de cualquier *contenido* y *tiene distintas posibilidades de teorizar* (y de lo que enuncia como un posicionamiento pre-teórico) “*El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenidos*” (Op. Cit. 2004, p.8)

nos colocamos frente a la realidad cambiante, es digno de considerarse para la construcción del conocimiento. Como señala el autor;

Cuando hablamos de pensamiento, ¿a qué nos referimos? A un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse así misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿Cómo me puedo colocar yo frente aquello que quiero conocer?⁵ (Zemelman, 2004, p.8)

Asimismo, desprendernos de lo que consideramos como *cierto*, es otra de las tareas; dejar que los grandes teóricos racionalicen por nosotros sin mirar los contextos -en este caso latinoamericanos- sería seguir cometiendo un mismo error una y otra vez. Sin embargo, no es una tarea fácil al enfrentarse con un hábito aprendido desde los pasajes escolares que se han ido configurando como imaginarios de lo que se *debe hacer* para tener una pertinente forma de abordar, argumentar, sustentar, etc., algún tema de interés, que grosso *modo* intentemos discutir. En ese mismo orden, el problema de aquellos procesos inherentes a la cotidianidad de lo escolar, es que nos hacemos «idea» de que la teoría, y máximo, si son *grandes autores* con categorías (como Kant y el Imperativo Categórico, por ejemplo), es lo único que puede sostener *nuestras palabras*; como es el caso de un ensayo o bien, una tesis, en donde es verdad que la teoría es necesaria para comprender los fenómenos sociales a partir de su articulación con éstas, estamos también en el constante riesgo de atender lo que creemos como verdadero en lugar de profundizar, discutir o cuestionar al autor (Bourdieu, 2017) y en que estamos convencidos que no por ser o pretender ser conscientes estaremos exentos de caer en este sesgo, no obstante, procuramos estar al tanto, vigilando la pertinencia de nuestras decisiones frente a los trabajos que pretendemos construir.

Asimismo, en esta misma idea de Zemelman -sobre *el pensar teórico y el pensar epistémico*- la teoría misma podría ser una dificultad para hacer una

⁵ *Ibidem*, p. 2

lectura de realidad abierta y sin prejuicios, pero contrario a esto último; el pensar epistémico, deja de lado la aprehensión a las formas de entender y abordar un problema desde lo que entendemos como un academicismo innecesario.

Platón por otro lado, ya nos advertía también - él siendo filósofo de la llamada filosofía clásica- planteo el problema del “hombre frente al conocimiento” con la “alegoría de la caverna” y puso en cuestionamiento lo que creemos como “realidad” y del cómo lo que pensamos conocer podría ser un gran error de lo que percibimos: simples sombras. Su obra, *La Caverna*,⁶ no es otra cosa más que una alegoría de nuestro vivir al estar “satisfechos” o “conformes” con lo que creemos conocer y de lo que *carecemos* en cuanto a lo que conocemos; como si fuese posible simplemente *interpretar desde lo aparente* y afirmar desde lo *dado* en el alma,⁷ así entonces, el filósofo lo ejemplifica:

Debemos considerar entonces, (...) que la educación no es como la proclaman algunos. Afirman que, cuando la ciencia no está en el alma, ellos la ponen, como si se pusiera la vista en ojos ciegos. (...) Pues bien, el presente argumento indica que en el alma de cada uno hay el poder de aprender y el órgano para ello, y que, así como el ojo no puede volverse hacia la luz y dejar las tinieblas, si no gira del todo el cuerpo, del mismo modo hay que volverse desde lo que tiene génesis con todo el alma, hasta que llegue a soportar la contemplación de lo que es, y lo más luminoso de lo que es, que es lo que llamamos el Bien. (Ibidem, VII, 518c y d)

En ese sentido, nos atrevemos a tomar de Platón su *Alegoría*, pues nos la apropiamos cuando comprendemos que podríamos vivir engañados por nuestras mismas sombras o por las sombras de las que no hemos querido desengañarnos, y de lo que, si hemos pretendido esforzarnos es para no caer en el tradicionalismo educativo -en cuanto a los procesos de aprendizaje-, pero en el que posteriormente se requerirá de un mayor esfuerzo para generar

⁶ Diálogos de Platón, La República, libro VII “La Alegoría de la Caverna”.

⁷ El conocimiento para los griegos devenía del alma. El alma es una entidad cognoscente (por llamarle de algún modo) en donde era posible recordar lo que ya se sabía (ideas innatas). En la obra de Platón se puede apreciar el acercamiento que tiene el filósofo con la noción de educación con la de la virtud del alma (en la Idea del *Bien*)

construcciones epistémicas. Por consiguiente, entendemos que la investigación requiere compromiso, responsabilidad ética, pensamiento epistémico, ser libre de prejuicios y contenidos (Zemelman, 2004), entre otras características para la formación en su quehacer investigativo, en el que es menester tener presente, que la formación es inacabada y *que “la verdadera sabiduría está en reconocer la propia ignorancia” (Sócrates).*

1.4 Planteamiento del problema de investigación.

El presente trabajo de investigación pretende abordar la práctica docente como un proceso de formación el cual se vincula con su quehacer educativo. En ese sentido, tomamos como referencia algunos de los saberes epistémicos que se han gestado a través de la reconstrucción del ideal educativo -humanista- y de la concepción de formación que históricamente se ha ido conformando dentro del campo de la educación. De tal manera que, la concepción de formación subyace de la complejidad al tratarse de un fenómeno humano relativo a interpretaciones y significaciones ontológicas. No obstante, en los espacios de educación formal, se concibe como parte de un proceso continuo e institucional, que fortalece las capacidades y el desarrollo técnico de la profesión docente. En ese mismo orden Honore (1980) refiere que la formación solo tiene sentido cuando se piensa en relación con su contenido. De modo que la concepción de formación docente se sujeta al sentido de lo institucional. Es decir, se entiende desde proyectos educativos institucionalizados que perfilan un objetivo determinado para la práctica docente, en el que se incorporan procesos de educación formal, sean estos definidos por las instituciones educativas donde labora el docente e impuestos por los mismos -o tomados por decisión del profesional-, pero en el que su finalidad suele ser la misma: la profesionalización, actualización o capacitación del docente en ejercicio. Así entonces, la confrontación entre las concepciones de formación cobra importancia cuando éstas se mitifican en aras de una educación continua, la cual promete un tipo de formación permanente y competitiva para el mundo laboral. Del mismo modo queda en cuestión si la formación es un proceso mediado únicamente por las instituciones de educación formal.

De acuerdo con G. Ferry (1997) “es importante ver la formación de la siguiente manera: como la dinámica de un desarrollo personal. [...] una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y un formado” (p. 54). No obstante, el autor nos da una visión amplia sobre la tarea de formarse. Si esto es cierto, las instituciones educativas no son únicamente las mediadoras de los procesos de formación y de la práctica docente. Sin embargo, su estructura curricular es modificada para responder a las necesidades globales en educación, mismas que han intentado resolverse desde proyectos educativos como lo es de *las competencias*.⁸

Asimismo, la inserción de dicho enfoque en educación media superior ha generado una serie de cambios en los procesos de gestión curricular modificando a su vez programas de evaluación, actualización y formación docente en el mencionado nivel educativo. Ha gestionado e impulsado modelos de enseñanza y aprendizaje inmerso al discurso por competencias. Por otra parte, estamos ante un eminente cuestionamiento cuando comenzamos a comprender la genética del discurso por competencias en donde se corre el riesgo de que el sistema educativo se pliegue únicamente de las demandas del trabajo (Maldonado, 2008).

La problemática de nuestra investigación radica precisamente en cuestionarnos sobre la reproducción de un enfoque en el que su fundamento epistémico fue acuñado desde un delineamiento mercantilista y que tiene como objetivo la búsqueda y resolución de las demandas laborales de nuestros tiempos (Díaz Barriga, 2006; Maldonado, 2008) En ese sentido, la búsqueda de la formación docente por parte de las instituciones educativas del nivel medio superior, cubrirá bajo las exigencias de los nuevos perfiles docentes por

⁸ Para Educación Medio Superior (EMS) entró en vigor la Reforma Educativa de Educación Medio Superior (RIEMS) Proyecto que desde a mitad desde el 2007-2008 -aunque las expresiones del tema por competencias inicio en los años noventa, Díaz Barriga (2006)- comenzaba a gestarse para entrar en vigor en el sexenio de Peña Nieto (2012-2018) y qué por decreto (...) se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero y un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el Diario Oficial el 26 de febrero de 2013. Consultar en leyes de Reforma Educativa [<http://www.sems.gob.mx...>].

ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Tercera sección. Pág. 2 y 3 [<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems>]

competencias, los procesos de formación conformados de este paradigma como posibilidad unívoca de formación y por consiguiente, *simplificando* la práctica del docente desde una lógica de racionalidad instrumental (Giroux, 1983)⁹.

Por otro lado, nos cuestionamos sobre cómo vive el docente su práctica educativa, que entendemos desde la noción que aporta Ferry (1987) como un proceso de formación que conlleva una tarea importante para formarse a sí mismo a partir de mediaciones institucionales, personales, etc., tomando en cuenta la complejidad de dicho proceso, pero en el que el docente no es participe debido a las imposiciones que los centros de trabajo ejercen sobre éstos, con la finalidad de que respondan al ejercicio que les fue asignado - profesionalización, actualización y capacitación- y en el que las instituciones educativas llevan a cabo por decreto de las reformas educativas - en este caso la Reforma Integral de Educación Medio Superior (RIEMS)- las cuales se han encargado de modificar y reestructurar el currículo de los sistemas educativos a nivel nacional.

Por consiguiente, bajo este panorama es necesario preguntarnos para nuestra investigación ¿Para qué el enfoque por competencias en educación medio superior? ¿Qué implicaciones conlleva la práctica docente como proceso de formación frente a prácticas profesionalizantes? Si tomamos en consideración las propuestas de formación por parte de las instituciones educativas que promueven y aceptan dichas prácticas para los docentes -perfil de formación por competencias- pero en el que el docente es únicamente un sujeto-sujetado, que en su quehacer acredita y legitima¹⁰ los saberes de su profesión, sin mirar, cuestionar o valorar el enfoque que le fue impuesto. Así entonces, la pregunta que guía nuestro trabajo de investigación es la siguiente: *¿Cómo está experimentando el docente de educación medio superior las prácticas de profesionalización desde la perspectiva del enfoque por competencias?*

⁹ Pues como afirma Giroux (1992) la racionalidad, media relaciones sociales al comprenderse como supuestos y prácticas que subyacen de intereses que valoran el actuar de las personas y que a su vez, condicionan las expectativas derivadas de referentes epistemológicos.

¹⁰ Al acreditar cualquier curso de actualización o capacitación, la Secretaría de Educación Pública es la encargada de emitir y constatar con documentos oficiales como requerimiento obligatorio para el cumplimiento de lo establecido en la RIEMS.

1.4.1 Objetivo General.

El objetivo general de la investigación consiste en analizar la experiencia vivida del docente de nivel medio superior para comprender su práctica educativa como proceso de formación a partir de los significados y sentidos que éstos le otorgan a su práctica que queda inscrita en el deber ser del proyecto por competencias.

1.4.2 Objetivos particulares.

- Recuperar, experiencias docentes respecto a su práctica educativa y de los procesos en los que se encuentran inmersos (de formación y/o evaluación), para hacer un ejercicio de interpretación de los significados y sentidos desde su perspectiva.
- Examinar, el enfoque educativo por competencias, que interpela en los procesos formativos del docente y en los significados que le otorga a dicho enfoque respecto a su propia práctica.
- Indagar sobre la pertinencia de los programas de formación continua, algunos de los alcances y limitantes que perciben los docentes de éstas.
- Reflexionar, sobre la invisibilidad de las “experiencias de formación” de los docentes que se sujetan al proyecto educativo por competencias para recuperar la voz -de los mismos- dentro de los procesos institucionales.

1.4.3 Supuesto de investigación.

El docente no se está construyendo con experiencias formativas sino con prácticas de profesionalización y de reproducción para la acreditación y legitimación de sus saberes desde una lógica de racionalidad instrumental.

1.5 Marco de referencia teórico-conceptual.

El marco de referencia teórico-conceptual lo fuimos construyendo a través de la genealogía como herramienta metodológica. Esto es, en las posibilidades de indagación que ésta nos ofrece sobre los referentes teórico-conceptuales, y en los que cabe mencionar, surgieron de manera natural durante el trayecto de la construcción epistémica de la investigación. Permitió por otro lado, mirar en los discursos que emergen de nuestro interés y su relación con los contextos sociohistóricos que atienden a la actual realidad educativa.

Algunas notas sobre la formación humana se fueron convirtiendo en parte sustancial para el tejido de la problemática. Tratar sobre la concepción de formación y como ésta ha ido transformando a través de la complejidad humana, es lo que justamente fundamenta la antítesis de las llamadas “competencias educativas”, que si bien han sido parte esencial de los cambios actuales en los que se perciben las prácticas educativas, también intentamos argumentar como es que han nacido desde nociones perversas que por intereses o ingenuidad se ha expandido dentro del campo educativo por los mismos especialistas que abordamos temáticas relacionadas con la formación humana. No obstante, no cerramos el tema sino por el contrario, profundizamos desde su historicidad pretendiendo confrontar la experiencia humanista intrínsecamente -y necesariamente- histórica con la visión de una nueva ola de neoliberalismo inmerso en nuestros espacios educativos.

Debido a lo anterior, recuperamos a través de Jaeger, W. (2001) la concepción de formación desde su propia historicidad, como ideal de formación humana desde la cosmovisión de la antigua Grecia, la Paideia. Seguimos con la transición del medievo con la escolástica en donde la educación recupera la visión clásica grecolatina y sus límites. A su vez, discutimos sobre el problema del conocimiento en el que Descartes otorgaría una nueva perspectiva epistemológica para el mundo y Comenio, por su parte, fundamentaría las bases

teóricas para el conocimiento de la Didáctica y su aplicación en el ámbito de la enseñanza.

Establecimos pautas de reflexión con los cambios coyunturales a la época de la modernidad, en donde rastreamos raíces de la episteme que aún permanece en las ciencias humanas en pleno siglo XXI. En este último aspecto atribuimos gran parte de la concepción de la ciencia rigurosa y objetiva que permea en las ciencias sociales, humanas y en enfoques educativos de nuestro presente. En el siglo XVIII siendo está una época donde las tradiciones filosóficas se alimentaban del ideal ilustrado y de la razón como respuesta a los problemas éticos y morales. De la educación, Kant, como otros autores serían partícipes de los cambios trascendentales en los sistemas de educación pública. Por último, la educación entendida desde los planteamientos de John Dewey y su aportación en la filosofía pragmática y el instrumentalismo que pretende aplicar el conocimiento aprendido sobre aspectos de la vida real. Son algunos de los planteamientos que ubicamos en el mencionado apartado.

La intención del trayecto que aludimos, entonces, es comprender algunos de los rastros epistémicos de la concepción de formación y de la práctica educativa que se tensionan por la aparente dicotomía entre las experiencias de formación y la profesionalización que descansa en el discurso educativo de las competencias. Algunas categorías que surgieron en el camino son: formación; formación docente; práctica educativa como proceso de formación; complejidad y simplificación de la práctica educativa; racionalidad instrumental y el enfoque por competencias (análisis crítico de las competencias -como postura alternativa de la educación-).

Los referentes teóricos que nos permiten hacer una lectura de interpretación parten de la Teoría Crítica (Habermas, 1973; 1981), así como desde la mirada de referentes teóricos de la Pedagogía Crítica tales como Freire y Giroux.

El enfoque de investigación que construimos es de corte cualitativo, por lo que es menester, la construcción de sentidos desde la idea de verstehen¹¹.

¹¹ Terminología empleada por Max Weber, 1969.

La propuesta metodológica, por consiguiente, pretende rescatar algunas apreciaciones de los docentes que viven sus prácticas educativas -así como experiencias que vive en el currículo de la cotidianidad - constituidas desde el proyecto educativo por competencias. Por lo que, a partir de significados (Schütz, A., 1932) y sentidos (Weber, M., 1969) comprendemos y significamos las experiencias de los sujetos docentes desde la perspectiva de la fenomenología.

1.6 Estado del arte.

A lo largo de la investigación se revisaron y trabajaron alrededor de referencias 60 referencias, que incluyen artículos (21), páginas oficiales gubernamentales (9), libros (26) y en menor medida, audiovisuales -vídeos en la web- (4). Mostraremos en este apartado algunos núcleos temáticos (complejidad de la práctica educativa como proceso de formación; comprensión del sujeto [experiencia, subjetividad e historicidad]; perspectiva epistémica, teórico–metodológica y su articulación con el problema de investigación) con los que se trabajaron las referencias teórico-conceptuales, su articulación con el trabajo según el objetivo de investigación que presentamos: “el objetivo general de la investigación consiste en analizar la experiencia vivida del docente de nivel medio superior para comprender su práctica educativa como proceso de formación a partir de los significados y sentidos que estos le otorgan a su práctica que queda inscrita en el deber ser del proyecto por competencias.”¹²

a) Complejidad de practica educativa como proceso de formación.

En el campo educativo y pedagógico la práctica educativa abre posibilidades de indagar distintas perspectivas la teoría y práctica. La práctica aparece como un eje analítico dentro de la educación en donde se sistematiza teórica y metodológicamente distintos supuestos que pretenden dar cuenta de herramientas y técnicas para su implementación dentro del quehacer educativo.

¹² Ver objetivo general, capítulo 1 “Construcción del objeto de estudio”.

En las reflexiones que se derivan para la práctica educativa se comprenden los fundamentos tratados de la filosofía Carr y Kemmis (1988) devenida de un campo disciplinar científico que se orienta a discusiones y cuestionamientos críticos de las tradiciones dominantes dentro del campo de estudio. Debe comprenderse desde los nuevos estatutos de la filosofía de la ciencia Carr (2006) que sugiere que la teoría educativa es inmersa a las practicas educativas.

El estudio de la educación desde la perspectiva de Pasillas (1993) se aborda desde sus diferentes distenciones conceptuales de la educación, es decir, existen posicionamientos respecto a lo que se pretende investigar, como y desde dónde tomando en consideración su variedad de acepciones, pero también desde su dicotomías: “se entiende simultáneamente como Reprimir y Liberar, como una práctica que asegura la “Reproducción y Transformación”, también como mecanismos de sujeción que a la vez garantiza el desarrollo, o como la imposición de la disciplina que garantiza la creatividad.” (p.11)

Asimismo, la investigación de la práctica educativa dentro del campo pedagógico es relativa a sus contextos, necesidades mercantiles específicas según el momento histórico, es decir, se trata de una necesidad y condición histórica.¹³De esa manera la práctica se perfila dentro de los espacios curriculares, pues, dentro este terreno -curricular -que supone una acción se constituye: el trabajo educativo como una especie de artesanía, instrumentando las situaciones educativas en función de la herramienta y de la finalidad técnica (es decir, interpelando la situación exclusivamente en función de medios y de fines decididos desde antes de producirse el dialogo educativo, y desdeñando el carácter abierto de la situación, así como transitividad de las relaciones del enseñante y el discípulo) (Carr y Kemmis, 1988).

Se produce el currículo en palabras de Carr y Kemmis, como manipulación. Sin embargo, una de las intenciones primordiales es abrir nuevas rutas de diálogo de la construcción de conocimientos sobre la teoría y la práctica que llevan consigo implícita o explícitamente objetivos cercanos a la condición histórica que esté presente.

¹³ *Ibidem*, p. 12

Otro elemento nodal para seguir la ruta es la discusión sobre la reducción de la práctica desde el criterio del sentido común (Kemmis y Carr, 1998) “lo que viene a ser como reducirse a la codificación de los conocimientos existentes según las ideas y prácticas vigentes en materia de educación” (p. 47) en donde lo que sucede es que “(...) la tarea de un investigador se limita a facilitar el éxito de la adaptación de los maestros a los patrones tradicionales de la conducta, y el desarrollo profesional se reduce a una utilización cada vez más hábil de un fondo común de conocimientos pedagógicos.”¹⁴

Desde ese criterio, la práctica no llevaría un elemento reflexivo de sí mismo sobre la práctica que lo constituye como un elemento importante no sólo para el aprehender de conocimientos sino para llevarlos a un nivel más profundo de conciencia social. En este sentido, Giroux (1997;2014) aporta nuevos elementos desde una noción crítica de la pedagogía y la educación. Uno de ellos es la posibilidad de pensar desde lo ético-político a *los profesores como intelectuales transformadores* y también desde ese mismo orden, pensar en la práctica como un acto educativo de transformación. En el actuar consciente de la praxis, se rompen paradigmas tradicionales que han legitimado históricamente prácticas de dominación y sometimiento y que han establecido un orden social en las estructuras económico, sociales y políticas, incluyendo a la educación desde el instrumentalismo del saber pedagógico. El autor reflexiona sobre lo siguiente:

La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. (Giroux, 1997 p.176)

¹⁴ *Ibidem*, p. 13

Desde un enfoque de la pedagogía crítica, la comprensión de la práctica educativa, cobra sentido desde la *praxis* como elemento de transformación de la realidad educativa de sometimiento que permea no sólo en las aulas sino en distintos sectores sociales que demarcan el camino a seguir -a su vez- en los proyectos curriculares para conformar objetivos institucionales cosificantes desde una lógica de la racionalidad instrumental.

La *praxis* desde la noción Latinoamericana parte de la concepción de la educación en contextos de desigualdad económica y social¹⁵ que se acentúa en la segunda mitad del siglo XX. En un momento histórico importante en donde imperaba la pobreza, Paulo Freire fue un pilar para la discusión en torno a las pedagogías de la liberación. De ahí que tomar conciencia histórica es posibilidad de liberación ya que ésta se encuentra deliberadamente cercana a la educación, pero desde una responsabilidad ética y política de las acciones. La práctica educativa, no se reduce ni siquiera al entorno educativo, ni a lo institucional sino es parte de un actuar cotidiano, de una forma de ver y de estar en el mundo de una realidad compleja en contextos de Latino América. La práctica educativa en este sentido, parte de la conciencia de la condición histórica de nuestra realidad; el profesor, reflexiona, critica y transforma su contexto en el que se encuentra inmerso. Por tanto, la práctica no está desarticulada de la formación docente, ya que es necesario partir de experiencias que conforman un capital cultural (Bourdieu) pero también de saberes teórico-prácticos como elementos del saber docente que enseña y aprende del educando:

Si en mi experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el formador es el sujeto con el cual me considero objeto, que él es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por él, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad mañana, de tornarme el falso sujeto de la “formación” del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al

¹⁵ De la desigualdad económica y social discutimos en el capítulo 2. “Una mirada reflexiva del contexto educativo basado en competencias”. Indagamos sobre el problema de la inserción por competencias en el ámbito educativo al contexto latinoamericano que prevalece en la actualidad.

formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. (Freire, 1997, pp. 24-25).

El enseñante es también un educador que se educa, lo cual abona a su formación como docente y a lo que Freire llama práctica educativo-crítica.¹⁶ Las prácticas de alienación tienen una constante cuando el docente se enfrenta a una realidad educativa de la que no fue responsable, en términos de políticas públicas, pero si forma parte de un sistema de competitividad de segregación, exclusión y manifestación de desigualdad social. Carrizales (1986) es el autor que nos aporta sobre el sujeto de la experiencia alienante, cosificante, que, recuperando la idea del autor, funge como marioneta del sistema político-educativo.

La simplificación de las experiencias de formación como resultado de la racionalidad instrumental en el sistema institucional, lo entendemos desde lo que podría ser su contraparte más evidente: la complejidad. Edgar Morín (1999) y su pensamiento complejo es una ruta inherente al trabajo de investigación. Está presente en todo momento como un guardián que resguarda la reflexión crítica del trabajo. Es uno de los autores más esenciales en el presente trabajo, pues lo recuperamos como un eje articulador de la tesis. Pensar desde la complejidad no es una tarea fácil pues requiere mirar todas sus partes y sus distintas dimensiones; requiere también, asomarse por otras rutas que no nos permite permanecer en quietud y en silencio. Desde aspectos teóricos como metodológicos, el pensamiento complejo, nos dio la oportunidad de hacer una lectura que no permite estar en un lugar cómodo.

La simplificación de las experiencias de formación es de hecho, un enunciado que enlaza la tensión permanente de la discusión de la investigación y que es fundamental para nuestro objeto de estudio. Diferentes factores sociales, políticos, económicos, educativos, entre otros, se entrelazan y dan cuenta de las consecuencias históricas que nos han llevado a las circunstancias en que nos encontramos en el presente. Es un momento de crisis para la humanidad y es en contraparte un instante de conformidad. La racionalidad instrumental desde la escolarización la abordamos desde Giroux (2014) pues su

¹⁶ *Ibidem*, p. 25

pedagogía radical es evidencia de la resistencia tan necesaria para estas generaciones que padecen prácticas de profesionalización sin importar, la profundidad humana. Pese que es un término utilizando primigeniamente por Habermas (1982) no es precisamente de su filosofía de donde partimos, que si bien, lo consideramos el autor sui generis de la racionalidad instrumental, sustenta las bases, pero la discusión la enfocamos en la pedagogía de Giroux como ya mencionamos, para centrarnos en básicamente, la racionalidad instrumental desde el sentido de la escolarización como instrumento de dominación.

El estudio de las competencias educativas en relación con los procesos formativos del docente para su práctica educativa es uno de los núcleos, más importantes en el que trabajamos pues, aunque existan o lo hayan hecho, otras reformas a lo largo de los años en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), es el de las competencias el que ha influido para la concreción de modalidades educativas en todo el ámbito educativo, de México y diversos lugares del mundo. Por lo que, al ser un tema vinculado con algunas de las problemáticas actuales más importantes (formación y práctica educativa), fue necesario echar mano de artículos de investigación actuales, partiendo desde el sustento teórico de Díaz (2006), de la crítica de Sacristán (2011), de Torres (1998) y su relación contextual Tiramonti (2010), Castells (1999). Por supuesto que existen diferentes visiones que confrontan a las concepciones clásicas de las competencias de Delors (1996) y Perrenoud (1998); pero las concepciones de reflexión crítica fueron demarcando el estudio de las competencias educativas en relación con los procesos formativos del docente para su práctica educativa.

La formación como fenómeno humano en sí mismo, es de los conceptos con mayor complejidad, pues se trata de una condición que traspasa fronteras de la educación escolar, de la subjetividad y de las experiencias. Es por eso, que el andamiaje teórico requirió trabajar desde una mirada pedagógica la concepción de formación. De ahí que Ferry (1987; 1997), Beillerot, (1998), Honoré (1980) y la lectura historicista de Jaeger (2001) fueran imprescindibles para la discusión.

b) Comprensión del sujeto (experiencia, subjetividad e historicidad)

Partimos de una perspectiva ontológica en donde no es posible hablar de la acción de un sujeto, sin comprender al sujeto. De esta manera, Zemelman, es fundamental para colocarnos como sujetos de investigación pues su perspectiva es trascendental respecto lo epistémico, hasta lo teórico-metodológico. En este sentido, retomamos lo que el autor sugiere para enriquecer nuestra capacidad de significación:

Rescatar lo humano sin un concepto claro de quién y cómo se es un sujeto es central, si estamos conscientes de la necesidad de abordar y nuevo pensamiento y necesidad para dar cuenta del hombre en su acaecer actual, inmerso como está en la incertidumbre de la historia, después de la ruptura en las certezas que nos proporcionan las leyes del progreso histórico (Zemelman, 2012, p.19).

Al hacer posible una lectura del sujeto en su complejidad, no sólo miramos al docente desde su quehacer profesional, sino de sus cualidades como ser humano, es decir, de su formación, de los significados y sentidos que le otorgan a su práctica. Por supuesto que el trabajo tiene una doble dimensión: significar la práctica educativa del docente en tanto el significado y sentido que éste le atribuye a su propio hacer, a su práctica. Es así como fuimos tejiendo a través de óptica de diferentes autores estas tres dimensiones principalmente (experiencia, subjetividad e historicidad) para la comprensión del sujeto docente.

Entendemos la experiencia desde lo que Larrosa (2007) sugiere: *la experiencia es lo que nos pasa*. La palabra experiencia, según el autor, exige un acontecimiento, el pasar de algo que no depende del sujeto: exterioridad, alteridad y alienación.

Desde la exterioridad, la experiencia, nos habla de algo que está fuera, no está adentro. La palabra, hace referencia justamente a todo aquello que es ajeno a su propio ser. Es exterior al sujeto, extraño, es un extranjero (Larrosa, 2007). Es aquello que esta fuera de lugar, no siendo el lugar que el sujeto le da. Aparece de forma inesperada y de manera descontrolada. La escuela al ser un

lugar que se sujeta a normas y lineamientos establecidos, que sistematiza y pone orden a todo lo que pertenece a un lugar, no es un ejemplo de la experiencia, desde la exterioridad, no necesariamente acontece en las aulas, pues lo *externo a mí no lo controlo yo*. No hay un lugar concreto que lo defina.

La alteridad, es eso que pasa al sujeto, tiene que ser otro que el mismo sujeto (Larrosa, 2007). En su etimología, la palabra deviene “eteros” (ετερος) y significa “el otro” (alter), pero a ese otro, no nos es posible nombrarlo, no le conocemos con exactitud y no es posible capturarlo de ninguna forma. *No se ajusta exactamente al nombre que le quiero poner*. La escuela, en cambio, es una máquina de identificación que define, nombra e identificado, según Larrosa. Pero, la experiencia acontece cuando algo que no se ajusta al nombre que el sujeto le quiere dar, es cuando acontece la experiencia. En cuanto alienación, es aquello que es ajeno, *ajenidad* (Larrosa, 2007). Algo que no pertenece al sujeto. Eso que pasa es ajeno, permanece inapropiable. Aquello que escapa a la propiedad del sujeto, no es posible nombrarse por presupuestos preestablecidos, por acotaciones, porque eso está ahí en cualesquiera que fuese el lugar, aconteciendo.

La experiencia es *lo que nos pasa*, es asequible prácticamente para todos por la accesibilidad que tenemos hoy en día. *La experiencia es siempre experiencia de alguien*. En este sentido el autor nos habla de aquello que nos pasa en torno a tres palabras: reflexividad, subjetividad y transformación. Reflexividad. Como un sujeto que sale de sí y vuelve así, de alguna forma se refleja, por así decirlo. Es decir, la experiencia exige un retorno en donde *aquello que pasa me pasa a mí*. Es un ir y venir, de aquello que se encuentra: ese algo que afecta, es decir, tiene algún efecto en el sujeto.

Subjetividad. La experiencia es siempre subjetiva. Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase: a sus palabras, a sus ideas, sentimientos, representaciones. El sujeto de la experiencia es alguien abierto, vulnerable, sensible, expuesto (Larrosa, 2007). Es un sujeto expuesto el sujeto de experiencia. La experiencia siempre es propia, no es colectiva, es única, de manera que cada sujeto padece su propia experiencia: *para cada cual, la suya*. Aparece de manera irrepetible para cada sujeto, se aprende cada quién en relación con otros (intersubjetividad) y con su experiencia, en ese sentido,

necesita de otros para poder elaborar la propia experiencia y aprender de ésta, pero no es un proceso mecánico, ni estático, es parte de un principio que consiste en que el acontecimiento de la experiencia sucede en cada uno de los sujetos con ayuda de los demás.

Transformación. La experiencia es algo que nos forma y nos transforma. El resultado de la experiencia es la formación, o bien, la transformación del sujeto de la experiencia. *El sujeto de la experiencia es el mismo que el sujeto de formación.* El resultado subjetivo de la experiencia es la transformación del sujeto de la experiencia. La experiencia es travesía, un recorrido, es un viaje incierto. Es por ello, que no es posible encerrarla o encasillarla en un objetivo determinado. Su dimensión es de riesgo en donde *el sujeto de la experiencia es el un territorio de sensibilidad.*

Contrario a la experiencia desde el sentido de John Dewey, lo desconocido, lleva al sujeto de la experiencia a un lugar que no tiene un rumbo exacto, pues la relación con el mundo yace de lo posible. La experiencia desde Dewey, en cambio, emerge desde la concreción del saber- hacer, es decir, *aprender haciendo* «learning by doing». La finalidad de su propuesta pedagógica es llegar a perfeccionar la práctica del estudiante que activamente aplicará su conocimiento a la resolución de problemas reales para así, obtener nuevos aprendizajes. Su visión de la educación fundamentó una serie de preceptos instrumentalistas que guiaron la actividad y la experiencia al estudio de las ciencias de la educación desde una noción pragmática.

Cuando abordamos la experiencia tomamos en consideración sus acepciones, no obstante, tuvimos presente que la investigación se articularía a lo largo del trabajo, pues al discutir, sobre las experiencias de formación partiríamos de la concepción de experiencia (Larrosa) que mencionamos con anterioridad sustentando así, algunas de las contradicciones más sobresalientes de la experiencia de formación del docente de educación media superior en cuanto a los procesos de formación continua en la institución educativa que labora como resultado del devenir histórico de la formación y la práctica educativa en torno al enfoque por competencias.

Gadamer llega a hablar de la necesidad de aprender la «virtud hermenéutica»: la exigencia de, ante todo, comprender al otro. El sujeto está en relación consigo mismo, se auto posee, no de manera estática sino a través de un continuo proceso de relación con el otro y con su mundo. La hermenéutica conlleva una exigencia moral: llegar al otro a través de la palabra y del esfuerzo del concepto (Aguilar, A., 2004).

En ese mismo sentido, el investigador educativo busca en su objeto de estudio aproximarse a través de un esfuerzo interpretativo a los sujetos que son quienes principalmente construyen o reconstruyen realidades en hitos de complejidad, relativos a espacios, tiempos, teorías y prácticas (Saldaña, 2017) de los cuales los mismos sujetos, son autores del presente cambiante e incesante. Comprender la realidad desde la mirada de la investigación también requiere referenciar contextos y situar momentos desde la historicidad que da cuenta en un presente inmediato, es decir, del porqué nuestra realidad es como es y no de otra forma.

Asimismo, reconocer a la formación como parte fundamental del objeto de estudio de la disciplina pedagógica de algún modo, es reconocer que la discusión de la formación es un camino de interpretación a través de su devenir histórico; pues como señala Aguirre (2005):

El reconocimiento de la multiplicidad de tiempos, de espacios y de procesos en que se despliega la vida de los hombres en sociedad nos conduce a tener siempre como referencia diversas temporalidades en que se acotan las prácticas y los discursos sobre la formación humana, nos ubica frente a la lógica cultural que los origina; la historia es necesaria para dar esa visión de profundidad que tanto necesitamos. (p.8)

Gadamer (2001), desde el horizonte de la comprensión y de los límites del conocimiento “(...) enfatiza la fusión de horizontes entre el intérprete y la obra; una mediación interna, reflexiva, que el individuo realiza en tanto ser histórico” (Martín, 2007).

Respecto a la subjetividad, es desde Zemelman (2006;2010) y Carrizales (1986) de donde partimos, principalmente, para dar cuenta de la conciencia del sujeto frente a la realidad a la que se sujeta en su acontecer cotidiano.

c) Perspectiva epistémica, teórico-metodológica y su articulación con la problemática de investigación.

El problema de investigación que nos concierne es lo que se suscita de la simplificación de la práctica docente como proceso de formación cuando se enfrenta al enfoque educativo de las competencias, que falta de claridad en su metodología, presenta una serie de estatutos normativos con la finalidad de perfilar un docente idóneo al servicio del nivel medio superior, es por ello, que es necesario señalar como hemos llegado a leer la realidad, desde que perspectiva epistémica, teórica y metodológica.

Desde la perspectiva de Zemelman (2004) nos colocamos frente a la realidad de particularidades que no parecen tan importantes, o que sí lo son, en los procesos de formación continua del docente, ello podría ser interpretado desde la subjetividad (intersubjetividad) de los sujetos que se enfrentan a prácticas como una constante en el mundo laboral.

Schütz (1899-1959) es un sociólogo que parte de la fenomenología y de la teoría social de Weber, por lo que se preguntará por el mundo social (intersubjetivo) en donde los sujetos interactúan en consecuencia de los otros, suponiendo que cada uno tiene su propia conciencia y motivaciones. De este modo intentamos ver el mundo como él (docente) lo vería, poseyendo un conocimiento común, un acervo creado socialmente y aunque este socialmente distribuido de forma distinta, se reconoce y se cuenta con ello para poder actuar y comunicarse con los otros. Schütz, reconoce que hay otros mundos, como el de la religión, ciencia, el de los niños y la locura, por ejemplo. La conciencia pone su atención en su mundo, es decir, las acciones convergen en un mismo mundo, real e intersubjetivo, todos los mundos están supeditados y determinados por el mismo mundo.

Pero, no se debe dar por sentado que la acción social está determinada, ya que el mundo es la construcción de las acciones de sus agentes, pues, así como el mundo determina a las personas, éstas, pueden modificar el mundo. La acción, al igual que Weber, es una acción social, lo que es la exteriorización de la conciencia del sujeto (lo que hace o puede dejar de hacer) a partir de ciertos

motivos que pueden ser individuales y que, por consiguiente, atienden al sentido aquello que es relevante para cada uno o el motivo de lo que cada uno espera lograr. Este sentido, también puede llegar a ser objetivo cuando se entiende desde lo histórico, pues son hechos concretos.

Para comprender el sentido de la acción social al igual que Weber se deben crear sujetos tipos, con sus acciones, de esta manera podemos analizar a dichos sujetos genéricos.

Figura 1. Matriz de estado del arte.

Núcleos temáticos	Perspectivas	Orientación categorial.
Complejidad de práctica educativa como proceso de formación.	Arduino, J. (2005). <i>Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica.</i>	Complejidad.
	Beillerot, J. (1998). <i>La formación de los formadores</i> (entre la teoría y la práctica).	Formación docente.
	Carr y Kemmis (1988). <i>Teoría Crítica de la enseñanza.</i>	Práctica educativa.
	Ferry, G. (1987). <i>El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.</i>	Formación.
	Ferry, G. (1997). <i>Pedagogía de la formación.</i>	Formación.
	Gadamer, H-G., (1993). <i>Verdad y método.</i>	Formación.
	Giroux (2014). <i>Teoría y resistencia en educación.</i>	Racionalidad instrumental.
	Habermas, J. (1981) <i>Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social.</i>	Racionalidad instrumental.
	Honoré, B. (1980). <i>Para una teoría de la formación.</i>	Formación docente.

	Jaeger, W. (2001). <i>Paideia: los ideales de la cultura griega</i> .	Formación.
	Morín, E. (1999). <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i> .	Complejidad.
	Sacristán, G. (1991). <i>El curriculum: una reflexión sobre la práctica</i> .	Práctica educativa.
Concepción y contexto de las competencias en relación con los procesos de formación.		
	Alvarado, V. y Manjarrez, M. (2017). <i>La conformación Antropoética del profesional de la información Documental en el siglo XXI</i> .	Concepción de las competencias.
	Chomsky, N. (1970) Aspectos de la teoría de la sintaxis.	Concepción de las competencias.
	Castells, M. (1999) <i>La era de la información. El poder de la identidad</i> .	Contexto de las competencias.
	Díaz, A. (2006) <i>El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?</i>	Concepción de las competencias.
	Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro.	Concepción de las competencias.
	Maldonado, M. (2008). <i>Competencias método y genealogía</i> .	Concepción de las competencias.
	Sacristán, G. (2011). <i>Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?</i>	Concepción de las competencias.
	Tiramonti (2010). Tendencias actuales en las políticas educativas de la región.	Contexto de las competencias.
	Torres (1998) <i>Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía</i> .	Contexto de las competencias.
Comprensión del sujeto (experiencia, subjetividad e historicidad)		
	Carrizales, C. (1986). <i>Experiencia Docente. Hacia la desalienación de la práctica docente</i> .	Subjetividad.
	Dewey, J. (2008) <i>El arte como experiencia</i> .	Experiencia.

	Heidegger, M. (1927) <i>El Ser y el Tiempo</i> .	Subjetividad/ontología.
	Larrosa, J. (2003). <i>La experiencia y sus lenguajes</i> .	Experiencia.
	Zemelman, H. (2006). <i>El conocimiento como desafío posible</i> .	Subjetividad/historicidad
	Zemelman, H. (2010). <i>Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible</i> .	Subjetividad/historicidad.
	Aguirre, E. (2005)	Historicidad.
Perspectiva epistémica, teórico-metodológicas y su articulación con la problematización y construcción con el objeto de estudio.		
	Husserl, E. (2013) <i>Ideas Relativas A Una fenomenología Pura y Una Filosofía fenomenológica. Libro Primero. Introducción general a La fenomenología Pura</i> .	Fenomenología.
	Maxwell, J. (2019) <i>Diseño de la investigación cualitativa</i> .	Diseño cualitativo de la investigación.
	Taylor y Bodgan (1987) <i>Introducción a los métodos cualitativos de la investigación</i> .	Diseño cualitativo de la investigación.
	Schütz (1993) <i>La construcción significativa del mundo social</i> .	Interpretación de significados.
	Weber, M. (2014). <i>Conceptos sociológicos fundamentales</i> .	Comprensión de sentidos.
	Zemelman Merino, Hugo (2004). <i>Pensar teórico y pensar epistémico</i> .	Enfoque epistémico.

1.7 Diseño y propuesta metodológica para la investigación de experiencias docentes.

No te establezcas en una forma, adáptala y construye la tuya propia, y déjala crecer, sé cómo el agua. Vacía tu mente, sé amorfo, moldeable, como el agua. Si pones agua en una taza se convierte en la taza. Si pones agua en una botella se convierte en la botella. Si la pones en una tetera se convierte en la tetera. El agua puede fluir o puede golpear.¹⁷

-Bruce Lee

En la enseñanza de Lee¹⁸ comprendemos que la *metodología cualitativa* es una genuina posibilidad de dibujar trayectos para nuestra investigación, y en ese sentido, tal y como una verdadera filosofía de vida, nos guíe en la toma de decisiones reflexivas y conscientes sobre nuestros procesos, dispositivos o herramientas metodológicas necesarias para su construcción.

Pues, como lo menciona el autor (1971), el «agua» fluye; tiene cualidad de adaptabilidad que le permite *tomar la forma* del recipiente en donde ésta se encuentre, del mismo modo, la metodología cualitativa¹⁹ -en esencia- al ser un

¹⁷ Fragmento de entrevista realizada en el año 1971 en *Interview "The Pierre Berton Show (The Mandarin Superstar)" Bruce Li. 09/02/1971*. Entrevista que por mucho tiempo se dijo "desaparecida" pues fue transmitida en sólo una ocasión, hasta que finalmente en el año de 1994 se emitió nuevamente como un especial de televisión llamado Bruce Lee: *The Lost Interview*.

¹⁸ Bruce Lee es un personaje reconocido por sus valiosas aportaciones en las artes marciales siendo quizás el más reconocido a nivel mundial de este rubro. También participó como actor en películas norteamericanas en los años 60's e inicio de los 70s y fue inspiración para películas, entrevistas, videojuegos, libros. etc. Asimismo, una de las aportaciones que consideramos dejó huella, tiene relación con su formación como filósofo, pues, aunque su vida la había dedicado a la práctica de las artes de combate marcial también tuvo interés por otro lado, por en las enseñanzas de Confucio y por la filosofía en general. Cabe mencionar que Lee dirigía su vida y la llevaba a cabo, a partir de la formación que habría de seguir como un camino lleno, no sólo de aprendizajes importantes, sino de un sentido de profunda espiritualidad, que en este caso, retomamos para poder comprender el mensaje principal de la enseñanza antes mencionada "*be water*" como una lección de vida que nos permite adaptarnos a diversidad de circunstancias, es decir, conocer nuestros oponentes que - aunque entendemos que se refería literalmente al momento de enfrentarse a un oponente- analógicamente nos lleva por un camino de reflexión sobre nosotros mismos frente a un devenir incierto. De algún modo, consideramos que no es tan distinto a los problemas que enfrentamos en la vida y en ese mismo sentido, ha sido elemental para significar nuestra propia práctica y en cuanto a la construcción metodológica del trabajo de investigación, pues la apertura y la posibilidad la asumimos en su sentido más amplio, pero evidentemente no dejando de lado la disciplina, la autorregulación y el conocimiento de sí mismo ("*expresarse así mismo con sinceridad*"); pues es justamente, lo que creemos parte de la filosofía que hemos de seguir en nuestro *trayecto investigativo*.

¹⁹ Como refiere Vasilachis de Gialdino (2019) sobre el modelo de investigación cualitativo de Maxwell en el que "aclara que el modelo (...) que desarrolla (...) es compatible con un abanico

camino de flexibilidad con perspectiva holística, será de gran relevancia para el propósito de nuestra investigación, es decir, para la comprensión y el análisis de la apreciación de los participantes y del fenómeno educativo de nuestro interés, pero teniendo el cuidado que esto requiera en cuanto a las posibilidades e imposibilidades que se encuentren en el desarrollo de nuestro trabajo.

En ese mismo orden, la anterior reflexión gira entorno a nuestra mirada en particular del enfoque cualitativo que hemos elegido, y que es menester para la comprensión de distintos fenómenos sociales, de sus contextos y de las relaciones de los procesos de los participantes. Esta óptica, intenta encontrar «posibilidades» desde lo que naturalmente fue emergiendo de nuestra problemática de investigación y que permitió hacer uso de una «caja de herramientas» capaz de diseñar y construir una metodología específica para nuestra tarea investigativa.

Por otro lado, tenemos claro que la investigación por sí misma es un compromiso de constante aprendizaje, pero también de un constante movimiento entre los entramados teóricos-metodológicos. Una tesis en sí misma, no es la composición de una serie de teorías con una escasa o deficiente metodología o a la inversa, de un trabajo sostenido únicamente por sus referentes metodológicos. Tampoco es la comprobación una problemática que aparentemente se ha construido (sobre todo en los enfoques cualitativos). Se trata entre otras cosas, de dibujar trayectorias de manera libre y al mismo tiempo ordenada, de saber y comprender *epistémicamente* para construir teorías que nos permitan dar cuenta de una realidad desde su contexto y complejidad. La investigación es «pensar de otro modo» (Foucault, 1992).

1.7.1 Sobre el paradigma cualitativo de investigación.

Una de las primeras decisiones al iniciar el posgrado tiene que ver con el tipo de estudio al que nos enfrentaremos, es decir, si se realizará una

de perspectivas filosóficas y puede aplicarse, en general, a la mayor parte de la investigación cualitativa” y en el que desde distintas orientaciones epistemológicas establece componentes del diseño de la metodología cualitativa.(Vasilachis de Gialdino, Prólogo XIII en “Diseño de investigación cualitativa” de Maxwell, J., 2019)

investigación «cuantitativa» o «cualitativa» y en este caso, preguntarnos «¿Por qué quiero hacer un estudio cualitativo?» Locke, Spidurso y Siverman (1993)²⁰, conviene pensar en función a lo que se pretende indagar como objeto de estudio, problemática y si es menester de acuerdo con las demandas de la propia investigación.

“Maxwell define la investigación cualitativa primero por su propósito (qué se investiga) y luego por sus características (cómo se investiga)” (Vasilachis, 2013 p. XXIX). Pues;

El propósito se dirige a la comprensión, por un lado, de los sentidos y perspectivas de los actores sociales y de las relaciones activas y dinámicas entre estas perspectivas y los contextos que las definen y a los que estas mismas perspectivas definen. Por el otro, y principalmente, el propósito se orienta a la comprensión de los procesos específicos que mueven, ralentizan, suspenden, paralizan esos fenómenos y relaciones.²¹ .

Comprender sentidos y perspectivas de fenómenos sociales es conveniente que se aborden y profundicen desde la mirada de la investigación cualitativa. Es por ello, que elegimos este paradigma, ya que, al tratarse de un fenómeno social nuestro objeto de estudio, es menester abordarlo desde una metodología cualitativa que trate de indagar a un nivel profundo sobre el acontecer humano devenido de la experiencia y de los procesos que enfrenta en su práctica. La pregunta para construir un proyecto de investigación derivado de dichas necesidades metodológicas es: ¿Cómo se investigará el fenómeno social que estoy observando, problematizando y convirtiendo en mi objeto de estudio?

Por otro lado, las dinámicas de las relaciones entre los sujetos no están aisladas a sus contextos y la perspectiva que tengan estos mismos, pues, interpela de alguna forma su realidad. Cuando referimos a los docentes y a los procesos que enfrentan, también lo hacemos con el hecho de que estos, tienen relación con el otro (otredad) y con el contexto social, político, económico, etc.,

²⁰ Citado por Maxwell (2019).

²¹ *Ibidem*, p. XXIX

del que son testigos vivientes, pero en el que -de la misma forma- han tenido experiencias importantes en los procesos de formación docente -del que han sido partícipes de manera voluntaria o impuesta-. Colocando lo anterior en la mesa de discusión, comprendemos que es necesario en todo caso, seguir el camino metodológico del paradigma cualitativo que, lo abordamos desde un enfoque fenomenológico.

Elegir el paradigma cualitativo permitió tener una perspectiva amplia del propio diseño de la investigación no lineal, pues consideramos que nos ayuda a comprender el diseño real del estudio, así como planificarlo y ejecutarlo (Maxwell, 2013) y “no sólo como abstracción o un plan” (Maxwell, 2011b)²²En ese mismo sentido, de acuerdo con las fortalezas metodológicas que mencionamos algunos de los objetivos intelectuales de los cuales los estudios cualitativos resultan especialmente adecuados según lo que Maxwell (2013) sostiene:

Comprender el significado que tienen para los participantes del estudio los acontecimientos, situaciones, experiencias y acciones en las que están involucrados o participan. [...] significado en un sentido amplio, que incluye la cognición, los afectos, las intenciones o cualquier otra cosa que pueda incluirse en lo que los investigadores cualitativos suelen denominar «perspectivas de los participantes» (Maxwell, 2011b; Menzel, 1978) y; Comprender los contextos específicos dentro de los que actúan los participantes y la influencia de estos contextos en sus acciones.²³

Lo que permitió clarificar sobre los objetivos de investigación -generales y particulares- y a su vez los propósitos de la entrevista de la presente investigación. Asimismo, es importante tomar en cuenta que el estudio cualitativo se preocupa no sólo por aspectos físicos y conductas observables, sino como los participantes interpretan y en como esas conductas interpelan en éstos (Maxwell, 2013). Según la teoría de procesos, los investigadores cualitativos

²² Citado por Maxwell (2013, p. 4)

²³ *Ibidem*, p. 39

tienen a centrarse en tres clases de preguntas las cuales se ajustan a la mencionada teoría:

- 1) preguntas acerca del significado de los acontecimientos y las actividades para las personas implicadas en ellos; 2) preguntas sobre el contexto físico y social sobre estos acontecimientos; 3) preguntas referidas a los procesos a los procesos mediante los que ocurren estos acontecimientos y actividades y sus resultados.²⁴

Otro aspecto que se debe de considerar es que, dado que la investigación cualitativa es inductiva según Quecedo y Castaño (2002) los investigadores, siguen un diseño de investigación flexible y entienden el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística. De esa manera para los autores;

El diseño cualitativo, se adapta especialmente bien a las teorías sustantivas, ya que facilita una recogida de datos empíricos que ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos... que conducen al desarrollo o aplicaciones de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos. En este sentido el diseño cualitativo, está unido a la teoría, en cuanto que se hace necesario una teoría que explique, que informe e integre los datos para su interpretación. (p. 12)

En función a lo anterior, el paradigma cualitativo es adecuado para el objeto de estudio construido en esta investigación.

1.7.2 Propuesta teórica-metodológica.

Para Sánchez Puentes (1993) contribuir en procesos metodológicos requiere situarse en lo que llama plano operativo pues como bien refiere, “llega un momento en que el discurso sobre la vinculación docencia-investigación corre el riesgo de caer en generalidades si no se hace referencia concreta al profesor-investigador; más aún, si no se sitúa en alguno de los quehaceres del proceso de generación de conocimientos.” (Sánchez, 1993, p.2) En efecto, el autor nos invita a desapegarnos de lo discursivo como un elemento de

²⁴ Maxwell, *Op. Cit.* p. 117

distracción para nuestra investigación, ya que requiere mayor cuidado en el hacer y en sus procesos.

El plano operativo por otro lado, lo entendemos como una práctica concreta que permite acercarnos a la realidad a través de la investigación. Por supuesto que en este proceso uno de los elementos sustanciales es la problematización. De ahí que partimos de la misma idea que Sánchez Puentes (1993) en el hacer investigativo: *problematizar es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador.* (p. 4)

En ese sentido, pretendemos reflexionar sobre nuestra problemática - desde dos ejes principales: historicidad de la concepción de la formación y práctica educativa y de esta última, como proceso de formación continua o profesionalizante desde el enfoque por competencias- como parte del campo de estudio de la educación, pero sobre todo como parte del proceso de construcción metodológico que da cuenta de la propia problematización y del objeto de nuestro interés investigativo.

1.7.3 Genealogía como herramienta metodológica.

Es preciso mencionar sobre nuestro proceso de construcción en el que sus bases se comprenden desde una ruta genealógica como herramienta metodológica, es decir, como un elemento clave para acercarnos a nuestra problemática de investigación. Henríquez, et al. (2017) nos la presenta de la siguiente manera;

Cuando se habla de genealogías se hace referencia a la representación gráfica de una situación social e histórica determinada que posibilita una visión de conjunto, de cada uno de los miembros ahí representados, distribuidos en generaciones y en relación a algún tema específico. [...] El objetivo de las genealogías como instrumento de la investigación sociohistórica, es indagar sobre el espacio social y, más específicamente, sobre las estrategias que despliegan los agentes pertenecientes a aquel sector que, en cada período,

detenta las mayores porciones de capital social, económico y cultural (Goldberg y otros, 2009). (p. 68)

Aunque es verdad que realizamos una investigación desde la realidad social, el enfoque -cualitativo- por el que nos pronunciamos nos permite mirar realidades que se configuran desde la complejidad humana, desde sentidos y significados. Comprender el discurso historicista es, por consiguiente, uno de los objetivos por el cual recurrimos a la genealogía como arqueología de las relaciones entre los contextos, discursos y sistemas de poder que han existido a lo largo de años, décadas o inclusive de siglos. Intentamos desentrañar aspectos de la historia de la educación que son visibles desde nuestras nociones teóricas pero que en algunas ocasiones resultan ser no tan evidentes como ya pensábamos, o desde otras nociones de condición humana que no son visibles y que al contrario se encuentran invisibilizadas dado la amplitud y complejidad del propio fenómeno educativo.

María Esther Aguirre (2005) recupera el *observatorio*²⁵ como una categoría de análisis que nos ayuda a comprender algunas de las prácticas educativas interpretadas desde nociones historicistas. En este mismo ejemplo, la autora habla:

De las prácticas educativas de la pedagogía católica, en las que se percibe la vigencia del catecismo como modelo educativo reculado como el principio de autoridad, por el control de sí mismo, por la introyección de los sistemas de vigilancia a partir de la noción de pecado y la culpa que éste desencadena. Todo esto consecuente con el programa moralizador de la sociedad que asumiera la pedagogía católica italiana, en este caso. (Aguirre, 2005, p.3)

El observatorio aparece entonces, como un lugar para el investigador, un espacio para la construcción y significación de sentidos. La idea de observatorio, por si misma, se convirtió en una posibilidad para el proceso de investigación, el cual exigía un entendimiento profundo para capturar la esencia de una época y sus dogmas religiosos que es visibilizada como una práctica educativa.

²⁵ Para ejemplificar retoma algunas ideas devenidas de costumbres de la pedagogía católica como el Ángel de la guardia y del origen del papel higiénico.

En la reflexión de María Esther Aguirre “¿Cuál es la historia necesaria para la educación?” nos ejemplifica con mayor nitidez como es que mirar la historia desde el observatorio, es menester, para comprender y dar cuenta sobre el cambio en la educación, qué es lo que la mueve, qué es lo que permanece (Aguirre, M.,2005), dejando de lado la historia del dato o de la información. De tal manera que, no se trata de la historia de la educación *per se*, sino en palabras de Aguirre “[...] de la historia como una suerte de observatorio que nos aporte elementos, que nos dé herramientas metodológicas para repensar nuestros pasos, para escudriñar a la distancia la manera en que hemos configurado nuestras percepciones, nuestras justificaciones y gestualidades en estos menesteres, que nos conduzca a recuperar la memoria y capitalizarla”²⁶

El observatorio, por tanto, lo asumimos como un dispositivo que nos permite mirar desde un lente de lo pedagógico el bagaje que dejaron los rastros históricos propios de la realidad educativa. De modo que nos permite acercarnos desde distintos ángulos y desde distintas aristas, como es que “[...] se transforman prácticas y discursos (...) hacia qué dirección se transforman, que principios las rigen (...) de qué manera persisten, sedimentadas, diversas tradiciones en nuestro diario hacer y pensar la educación.” (Aguirre, 2005).

Así pues, nuestro acercamiento a la genealogía como herramienta metodológica permitió construir la problemática de la investigación y permitió el surgimiento de categorías emergidas del problema de investigación que con naturalidad y por necesidad de esta se iba tejiendo, no obstante ¿Cómo es que la genealogía se convierte en una propuesta para la construcción de nuestra problemática?

Para comenzar, debemos aclarar que las problemáticas las asumimos como entidades relativas entre sí, es decir, partimos de la idea de que la realidad existe a partir de la correlación de ésta con el mundo, pues parte de relaciones: desde discursos y prácticas concretas de nuestro entorno social, hasta el

²⁶ Aguirre, *Op. Cit.* p.10

acontecer de sucesos extraídos de la propia historicidad humana asumidas desde prácticas de poder social, económico, cultural, etcétera.

Puntualizamos de la misma manera que no pretendemos hacer un trabajo historiográfico ya que éste requiere profundizarse y su extensión es mucho más amplio de lo que podríamos prever, sin embargo, es en el rastreo epistémico -y en los procesos de construcción de conocimiento- de las ciencias sociales y de los saberes educativos y pedagógicos donde encontramos vestigios que nos posibilitan hacer una lectura interpretativa de nuestro propio acontecer en la educación del siglo XXI y en la que aún prevalece permeada del espíritu científico (como espíritu positivo de la modernidad).

1.8 La fenomenología en el diseño cualitativo.

La fenomenología no posee un significado definitivo al ser una corriente filosófica con distintas vertientes: fenomenología teológica, biológica, física, social y natural. Intenta descubrir la esencia de un hecho o un fenómeno que le sea posible evidenciarse en un estudio riguroso. Por lo que, la fenomenología eidética pretende un ejercicio de alejamiento por parte del investigador dejando de lado, prejuicios, juicios o injerencias. Su objetivo es atender las experiencias como un fenómeno y describirlas como una esencia universal.

Los elementos de la fenomenología que coadyuvaron a la sistematización de la investigación, su organización y la manera en que se aborda el fenómeno de la experiencia. En el siguiente esquema (1) veremos el proceso que comúnmente lleva a cabo un investigador que aborda su investigación desde el método de comprensión fenomenológico. A continuación, veremos la relación entre el proceso que refiere Hernández Sampieri (2014), y el que se realizó en el presente trabajo de investigación, con algunas especificaciones y diferenciaciones.

Procedimientos del diseño.



Esquema 1. Proceso fenomenológico del diseño de investigación. Basado en Hernández Sampieri, R., et al., 2014.

1. Definir el fenómeno de interés partiendo del planteamiento del problema.

Fenómeno – Comprender la experiencia que conlleva la práctica educativa dentro de los procesos de formación continua frente al enfoque educativo por competencias. → Simplificación de la práctica educativa del docente como procesos de formación.

Contexto - Analizar el fenómeno educativo a través de la recopilación de entrevistas a un grupo de docentes del nivel medio superior del Colegio de Bachilleres. → Imposición del enfoque educativo por competencias como perfil específico del docente en servicio.

2.- Elegir el contexto y los participantes. Los informantes que seleccionamos son docentes del área de humanidades adscritos como profesores hora-clase en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México con

la finalidad de recopilar sus experiencias respecto a los procesos de formación continua que se otorgan para su capacitación/actualización.

3.- Inmersión en el campo. Contexto histórico, político y educativo en donde ocurrió el fenómeno y las experiencias de los docentes de nivel medio superior. Los procesos administrativos y académicos asociados a la RIEMS (examen de oposición, permanencia laboral, práctica educativa, formación profesional).

4.-Recopilar experiencias de los participantes inmersos al fenómeno. Es la recopilación de las experiencias de las entrevistas a profundidad que se realizaron a los participantes.

5.- Transcripción de experiencias. Se reunieron los audios grabados de los informantes para transcribirse a una base de datos.

6.- Lectura general de datos. Se realizó lectura de las narrativas en más de una ocasión para iniciar posteriormente a un proceso de sistematización. En este momento se agregaron documentos que podrían ser útiles para su análisis.

7.- Identificar unidades de análisis. En este momento de análisis se identificaron e interpretaron algunas de las unidades de análisis de mayor relevancia de acuerdo con la investigación (ver anexo 2. Cédula de entrevista).

8.- Creación de las categorías, temas y patrones desde las narrativas. Se decidió crear matrices de codificación (ver el apartado 1.9.4 “*Decisión sobre análisis de datos*”) para analizar las experiencias docentes, según categorías de organización, categorías de interpretación y de patrones de tipos ideales donde se significarían a los sujetos de las experiencias y darían sentido a su acción social que los convoca dentro de la práctica educativa (ver capítulo 4. *Experiencias vividas, significados y sentidos de los docentes*).

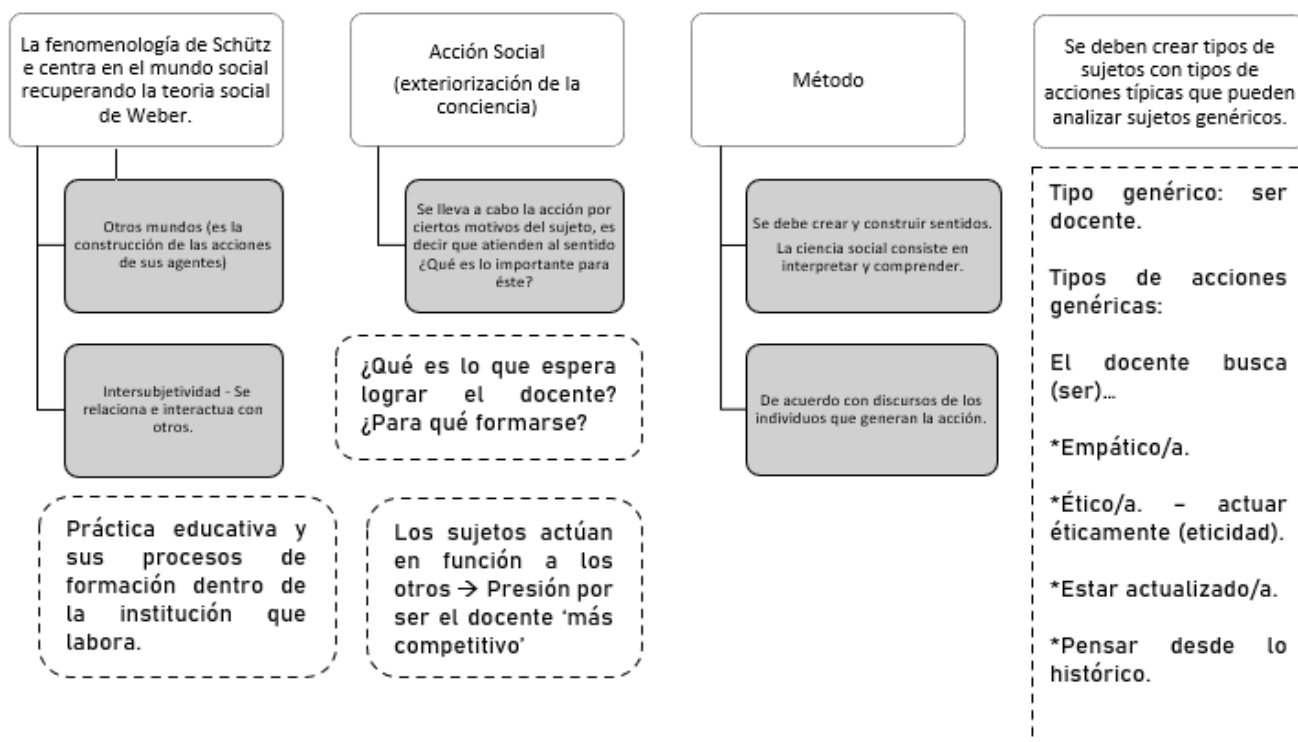
9. Examinar diferencias y estructuras de las categorías y el contexto respecto al fenómeno. Se descubre las conexiones de las experiencias de los participantes en relación con el problema de interés. Estas relaciones son

visibles en las matrices de codificación y en el análisis narrativo (ver notas comprensivas en matrices de codificación).

10. Descripción o experiencia común del fenómeno y las categorías a partir de las experiencias. Se desarrolló una narrativa en general que incluye las categorías y temas comunes, así como los vínculos dentro del contexto. Lo anterior, lo podremos ver reflejado en el capítulo cuatro en el que se pretende comprender el fenómeno holísticamente y en el que se articulan los elementos anteriormente examinados. Los significados y sentidos cobran mayor relevancia en este último apartado.

11. Validar la narrativa y descripción del fenómeno. La narrativa escrita para su observación y análisis se le dio seguimiento por parte de los participantes lo que ayuda a esclarecer el proceso de interpretación si fuese necesario. Asimismo, uno o más expertos dieron seguimiento al proceso de sistematización de las entrevistas, así como los demás procesos de interpretación que se llevaron a cabo a lo largo del trabajo, lo que indudablemente coadyuva la validación de la investigación.

Asimismo, fue necesario comenzar a construir desde la significación de Schütz respecto a *crear tipos de sujetos con tipos de acciones típicas* para hacer un análisis de mayor profundidad desde la comprensión fenomenológica de Schütz (1993) (esquema 2).



Esquema 2. Relación del método fenomenológico con el problema de investigación. Elaboración propia con referente en Schütz (1993; 2003).

1.9 Entrevista a profundidad: un acercamiento a las experiencias docentes desde la fenomenología.

El primer acercamiento al paradigma metodológico cualitativo -en este apartado- lo encontramos a partir del siguiente cuestionamiento: *¿Para qué el uso de la entrevista a profundidad?* Debido a su naturaleza, podríamos inferir que la entrevista evidentemente tendría que sustentarse de una metodología cualitativa, pero dado que la intención en este caso, no es solamente justificar su utilización para la recuperación de experiencias de los docentes en servicio, es preciso esclarecer que el carácter de las entrevistas deberá responder a un método que posibilite comprender e interpretar algunos de los sentidos y/o significados de la percepción de los participantes, de sus acciones, y, que la profundidad no sólo se halle en el estilo de investigación que se lleva a cabo -cualitativa- sino en la resonancia de un método fenomenológico que desde sus

inicios resignificó el campo de la investigación social y por supuesto, el de la investigación educativa.

El desarrollo de la fenomenología como actividad filosófica históricamente ha ido transformando paradigmas dentro de las ciencias sociales, siendo éstas objeto de discusión en cuanto a la subordinación de éstas ante la concepción positivista de la investigación.

La fenomenología designa un nuevo método descriptivo que hizo su aparición en la filosofía a principios del siglo (siglo XX) y una ciencia apriorística que se desprende de él y que está destinada subministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica y posibilitar, en un desarrollo consecuente, una reforma metódica de todas las ciencias (Husserl, 1990, p. 59) (Ibid., pp. 22-23).²⁷

La fenomenología trascendental de Husserl pretende la renovación de la filosofía convirtiéndola en una ciencia estricta en la contribución colectiva (Ayala, 2018) su influencia es sobresaliente aún en el siglo XXI. En el filósofo, encontramos una crítica a la imposición de la visión positivista que demarcó por mucho tiempo los ejes de la búsqueda del conocimiento a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. “A este filósofo le parece absurda la pretensión de mirar al ser y eliminar la intención y la intencionalidad del observador” (Bolio, 2012, p. 19).

El dominio de los criterios científico-natural sobre las ciencias del espíritu o bien, en las ciencias sociales, es una preocupación que recorre planteamientos teóricos-metodológicos en la investigación. Sin embargo, como refiere Maxwell (2019) “aunque casi todos los filósofos de la ciencia han abandonado esta postura (a menudo llamada «instrumentalista»), ella aún influye sobre la forma en que muchos investigadores piensan acerca de las preguntas de investigación”.²⁸

²⁷ Explicación de Husserl (1990) Recuperado por Bolio (2012): “Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX.”

²⁸ Maxwell, Op. Cit. 112

De modo que lo que aquí presentamos intenta abordar las experiencias de los participantes desde la mirada fenomenológica, recuperando lo que creemos es importante para llevar a cabo una actividad reflexiva de sus vivencias. De ahí la relevancia de pensarlas desde Husserl (2014) en tanto que;

Lo CARACTERISTICO estriba EN LA MANERA COMO tales vivencias son EJECUTADAS en la función del conocimiento. Esto no solamente ocurre en general del tal modo que una mirada del sujeto se dirige a través de ellas representando, lo percibido, recordado, pensado; más bien el sujeto vive en estos actos de una manera fenomenológicamente señalada. (Mayúsculas en cita original) (p. 33)

Es menester comprender la idea de sujeto de la que Husserl cuestionaba, pues como indica Bolio (2012) la perspectiva de éste juega un papel importante para él:

El mundo no debe tratar de verse como un conjunto de hechos considerados comprensibles por sí mismos, sino como lo percibido y lo que debe validarse de esa percepción. El sujeto conoce y se conoce, como objeto de conocimiento, por su propia conciencia. No se agota en ella, siempre el sujeto es algo más que su conciencia: se inserta en una historia que antecede a su ser consciente. (p. 5)

Pensar en entrevistas desde un diseño fenomenológico coadyuva a recuperar las experiencias de los docentes desde lo que perciben e interpretan así como los sentidos y/o significados que le otorgan a tales vivencias, desde un contexto determinado -concebido desde prácticas educativas institucionales para la formación continua de los docentes – a los procesos y a los acontecimientos que les haya sido de relevancia en tanto la práctica que llevan como profesores del área de humanidades en el Colegio de Bachilleres.

Estos diseños se enfocan en experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo o grupal o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes. (Salgado, 2007, p. 73)

En ese sentido, la fundamentación para el diseño del dispositivo (guía de entrevista) que se concibe esencialmente desde el paradigma de comprensión es entendido desde las ciencias sociales como aquello que mira el fenómeno, lo comprende e interpreta.

La entrevista fenomenológica se puede definir como un encuentro entre dos personas (entrevistador-entrevistado), un diálogo que permite a través del lenguaje aprehender un fenómeno. [...] La peculiaridad de la entrevista fenomenológica es sin duda que es un diálogo abierto entre dos personas. El entrevistador es el propio instrumento que está dispuesto a escuchar, captar y convivir con el fenómeno. Ese fenómeno será transmitido a través de los discursos de las personas (lenguaje). (Guerrero-Castañeda, R.; et. alt., 2017, p.2)

“La fenomenología nos enseña que la conciencia es intencionalidad hacia el mundo y que éste es constituido por aquélla en la medida en que le da sentido” (López, C., 2000). De esa manera, el objetivo general de las preguntas pretende responder la pregunta de investigación ¿Cómo han experimentado los docentes las prácticas de profesionalización desde la perspectiva del enfoque por competencias? ¿Qué significado les otorgan a dichas experiencias?

1.9.1 Entrevista a profundidad.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia una comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1987, p.101) (cursivas en obra original).

Asimismo, las entrevistas a profundidad tienen varias cualidades que permiten elaborar un diseño flexible de trabajo en el campo. Entre ellas, la facilidad de diseñar un dispositivo con preguntas que se adapten a la necesidad de la investigación. De esta manera, la entrevista a profundidad, “supone ahondar en un tema, puede tener uno o varios encuentros que dependerán del concepto o situación donde debe hacerse énfasis, genera un guion

semiestructurado ya que se pueden agregar preguntas para enfatizar situaciones” (Guerrero-Castañeda, R.; et al., 2017, p.3).

El tema generado en nuestro trabajo, precisa conocer el enfoque que tiene cada uno de los participantes respecto de la formación que ha ido capitalizando durante su trayecto como profesor frente a grupo en la materia de humanidades. De igual manera, los procesos de formación de los que han sido parten dentro de cursos de actualización, capacitación o profesionalización docente que, sin duda alguna, tienen un vínculo importante con la perspectiva educativa de las competencias. Así entonces, las entrevistas generadas se diseñaron tomando en cuenta los elementos que se pretendían estudiar y que ya han sido mencionados.

Por otro lado, cada una de las preguntas se ciñe del objetivo general de la investigación:

Figura 2. Matriz guía de entrevista a profundidad.

PREGUNTAS DE ENTREVISTA	OBJETIVO PARTICULAR DE LA PREGUNTA
<i>Para usted ¿Qué significa ser docente hoy?</i>	Comprender <u>sentidos y significados</u> que le otorgan los profesores en cuanto a su <u>condición docente</u> , como posibilidad de caracterizar su quehacer en la actualidad.
<i>Según usted ¿Qué características posee un buen docente? (entendiendo buen, como alguien que hace bien su trabajo)</i>	Recuperar <u>percepciones</u> de los docentes acerca <u>de la labor que realizan en su cotidianidad</u> para comprender e interpretar los <u>sentidos y/o significados</u> que éstos le dan.
<i>¿Cómo se considera usted como docente?</i>	Recuperar la <u>autoconcepción</u> de los docentes <u>de su práctica</u> para comprender sus <u>significados</u> .
<i>Recuerda ¿Qué experiencias han sido de mayor significado para usted durante su trayecto como docente? Y en ese sentido ¿Cómo influyeron en su práctica?</i>	Comprender e interpretar <u>significados</u> que impactaron en el trayecto docente y cuál es el <u>papel que tienen sus experiencias dentro de su práctica educativa</u> .

<i>Para usted ¿Qué significa la formación docente? ¿Para qué formarse?</i>	Reflexionar sobre los <u>significados</u> que le otorgan los enseñantes a la <u>formación docente</u> .
<i>Particularmente en el Colegio de Bachilleres ¿A participado en procesos de formación continua derivados de la institución educativa (como PROFORDEMS, SAFAD, COSDAC, etc.)? ¿Qué lo motivo a tomarlos si es así?</i>	Comprender e interpretar sobre <u>las experiencias de los docentes en</u> cuanto a los <u>procesos de formación continua</u> en los que ha participado por parte del Colegio de Bachilleres y el sentido que éstos le otorgan a dichas prácticas de formación.
<i>¿Conoce el enfoque educativo por competencias? si es así ¿Qué son para usted?</i>	Recuperar noción de las competencias desde la perspectiva de los docentes.
<i>¿Usted ha sido evaluado o tomado algún curso de formación continua por competencias? Si es afirmativo ¿Cuál ha sido su experiencia?</i>	Comprender e interpretar <u>significados de las experiencias dentro del proceso de formación continua</u> en cursos o evaluación desde el enfoque por <u>competencias</u> dentro de la institución que labora (Colegio de Bachilleres) y/o en otra institución en particular.
<i>¿Considera desde su experiencia que los cursos de formación continua y/o evaluación (profesionalización, capacitación o actualización) recogen las voces de los docentes para el diseño de sus cursos? ¿Por qué?</i>	Comprender e interpretar <u>el sentido que le otorga el docente a su participación</u> dentro de los procesos del diseño de programas de formación continua y/o evaluación.
<i>Finalmente, ¿Algún otro comentario que desee agregar? / Recuperar opiniones libres del participante.</i>	Recuperar opiniones libres del participante.

La flexibilidad, fue un componente sustancial para la obtención de información. De ahí que en las entrevistas sea notable algunas diferencias en las preguntas planteadas, ya que lo que se buscó es adaptar algunas de éstas, conforme a lo que el participante iba comentando para ahondar más en sus respuestas y de esta manera obtener información valiosa para su posterior interpretación.

1.9.2 Selección de participantes.

Se realizó una selección intencional en el que el objetivo consiste en “seleccionar grupos o participantes con quienes puedes establecer las relaciones más productivas, relaciones que permitan dar la mejor respuesta posible a tus preguntas de investigación” (Op. Cit., 2019, p.142). Con ello lo que se intenta, es tener relaciones productivas con los informantes, ya que es posible que se sientan inclusive ansiosos por compartir lo que hacen, que con docentes que podrían sentir una justificada inquietud por revelar sus errores (Maxwell, 2019).

El perfil de los docentes fue cambiando durante el proceso de investigación en cuanto a la selección de estos. Al inicio, lo que se buscaba era entrevistar a profesores con una alta experiencia en procesos de formación continua, sin embargo; era posible que se convirtiera en un obstáculo y al mismo tiempo poner en peligro la validez de la investigación, pues se requería de mayor participantes y por lo tanto, de mayor extensión y de información aun cuando uno de los objetivos estaría centrado en docentes que han vivido y experimentado específicamente los procesos de la anterior reforma educativa (RIEMS) y no así, en un largo cumulo de experiencias antes y después de la RIEMS, y en donde un docente con considerable tiempo de antigüedad, habría pasado por tres periodos representativos para su formación -antes, durante y después de la RIEMS-; por lo tanto, se convirtió en una opción poco viable para abordar en el trabajo de campo y para su pertinente interpretación.

Asimismo, la delimitación también sugería establecer una muestra centrada en su potencial más que en la cantidad de informantes:

“En el muestreo teórico el número de ‘casos’ carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada ‘caso’ para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor y Bogdan, 1987, p.108).

Por tanto, el muestreo de entrevistas tuvo como objetivo comprender experiencias desde un ángulo particular, pero no cerrado, de lo que se ha

concebido históricamente como formación, en articulación con lo que los participantes perciben entre el ideal de un deber ser del perfil docente (perspectiva de gestión) y el deber ser como ideal educativo (perspectiva pedagógica). En suma, la dimensión teórica y práctica consolidada en el trabajo de campo se intentó reflejar en el diseño de la guía de entrevista de investigación.

Tomando en consideración lo anterior, el esfuerzo planteado busca la comprensión de las acciones de los sujetos -como la pregunta sobre qué ha motivado a los docentes a tomar cursos de formación continua- desde una perspectiva fenomenológica que, en este caso, se ve reflejado en su práctica educativa como docentes del área de humanidades.

1.9.3 Entrevistas.

Hemos entrevistado a docentes que laboran en el nivel medio superior particularmente que prestan sus servicios en la subsecretaría, Colegio de Bachilleres del Área de Humanidades en la Academia de Filosofía. Cabe destacar que la intencionalidad de las entrevistas ha sido la de recuperar experiencias de los docentes, los sentidos y significados que han sido de mayor relevancia durante su práctica dentro de la institución educativa, entre ellos y muy relevante para la investigación, los procesos de formación continua.

Esta precisión conlleva intentar comprender el contexto del lugar de trabajo, algunas de las dinámicas escolares y administrativas vinculantes al quehacer que se les ha encomendado como profesores frente a grupo. Seleccionamos profesionales de diferentes disciplinas que, aunque coinciden en la misma Academia²⁹ entorno a un área de conocimiento, el trayecto de formación que cada uno ha llevado, es particular como la misma experiencia que dota de singularidad a todo ser humano. Son docentes de «nuevo ingreso» - no mayor a cinco años de servicio - que se integraron a la plantilla docente durante el periodo regido por la Reforma Integral de Educación Media Superior

²⁹ En el Colegio de Bachilleres se dividen las áreas de conocimiento en "Academias".

(RIEMS) y de los preceptos de evaluación estipulados por la misma, para el ingreso y el desarrollo de su formación a través de los lineamientos de evaluación y procesos de formación continua característicos de la administración presidencial y de la Secretaría de Educación Pública (2012-2018) a partir de la RIEMS en donde se establecen las competencias en el Acuerdo 444 en el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

La recolección de experiencias se realizó mayormente en el lugar de espacio laboral, conveniente para el campo de trabajo de investigación El lugar específicamente donde se realizaron las entrevistas, está asignado para asesorías dentro del plantel, pero al estar situado en un lugar silencioso o al menos, no tan concurrido como lo es la biblioteca, permitió sesionar durante más de una vez en algunos de los casos debido a la extensión de las respuestas de los participantes. Otro lugar, fue la biblioteca en algún momento de tranquilidad previa o posterior a las clases de las y los profesores. Lo anterior, fue relevante para el espacio de investigación:

“El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una relación con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 36).

En los últimos casos, por supuesto no fue así, ya que, al estar en confinamiento debido a la pandemia ocurrida a principios del año 2020, SARS-2 COVID-19, las entrevistas tuvieron mayor dificultad debido a la distancia, los tiempos y disposición de los participantes, aunado los problemas ocasionados por los dispositivos o herramientas tecnológicas, señal de internet, etc.

Anterior a la formalización ya se había llevado a cabo una serie de “charlas informales” que permitieron tener un acceso más o menos rápido y sencillo al lugar de entrevista. Por otro lado, antes de iniciar la entrevista con cada uno se fue entablando una conversación ya que de esa manera fue posible obtener un panorama general de sus experiencias como profesores de la asignatura de filosofía. Pues, como señalan Taylor y Bogdan (1987);

Durante el período inicial, la recolección de datos es secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas. Las preguntas tienen la finalidad de ayudar a romper el hielo. (...) Por lo general, son buenas aperturas preguntas como "¿Podría darme una perspectiva de este lugar?" y "¿Cómo entró usted en esto?". (p. 51)

Asimismo, se llevó a cabo un par de entrevistas piloto para ir "tanteando" el terreno al que se iba a iniciar en campo.

Cabe destacar que cada una de las entrevistas fue de cordialidad y respeto. La tensión por parte de los participantes se notó en algunos de los casos antes de comenzar la entrevista, sin embargo, como ya se mencionó, esto fue cambiando al momento de "charlar" de aspectos generales y de interés para éstos. Al término de las conversaciones, los docentes mostraron satisfacción al poder expresar sus experiencias y remarcaron la importancia de ser escuchados como parte del mejoramiento de las prácticas institucionales en cuanto a procesos de formación continua y sobre la práctica educativa que cada uno lleva a cabo.

Identificadores.

A través de los siguientes identificadores se distinguieron las entrevistas de cada uno de los docentes, presentados en pequeños fragmentos a lo largo del trabajo de investigación.

Ejemplo: ED1/EN/2020 en donde su significado es:

E: entrevista.

D: docente

1: docente al que se entrevistó en orden cronológico.

EN: mes de la entrevista acotado (enero).

2020: año de la entrevista.

1.9.4 Decisión sobre análisis de datos.

El paso inicial para un análisis cualitativo consiste en leer las transcripciones de las entrevistas, las notas de las observaciones o de los documentos que se han de analizar (Emerson et al. 1995, págs.142–143).³⁰ En nuestro proceso de análisis escuchamos en primera instancia las grabaciones de las entrevistas para luego transcribirlas. Este proceso implica un ejercicio de análisis, así como un ejercicio de transcripción de las entrevistas, reescribir y organizar las notas (Maxwell, 2019). La actividad que realizamos requería escuchar en diferentes ocasiones las entrevistas, al igual que escribir notas de lo que se iba escuchando para que de esa manera los datos que se fueran desarrollando se articularan provisoriamente entre estas y las categorías.

Las matrices de codificación permitieron organizar categorías para su posterior interpretación. Estas permitieron a su vez, representar visualmente desde diferentes ángulos el mapa que se estaba trazando en la investigación. Las entrevistas, se reorganizaron, toda vez que se buscó dar respuesta a la pregunta de investigación y de la que se escudriñaría el sentido y significación de la práctica educativa de los docentes. El análisis que presentamos es de orden cualitativo por lo que los datos también respondieron a un análisis contextual de estas experiencias dentro de los procesos de formación continua a distancia del nivel medio superior y del que como ya mencionamos, surgen del quehacer del enseñante y de su práctica dentro del Colegio de Bachilleres.

En resumen, las matrices de codificación es una herramienta flexible y válida en la investigación cualitativa, pero también apoya la intencionalidad de la investigación por responder las preguntas de investigación, siendo la principal la que se pregunta por las experiencias docentes dentro de los procesos de formación continua (profesionalizante).

1.9.5 Matrices de codificación.

Lo que observaremos a continuación son las matrices de codificación en donde la Figura 2.1 representa la primera, *experiencias y perspectivas de los*

³⁰ Citado por Maxwell (2019), p. 153

docentes en torno a la formación dentro de la institución educativa, en esta pretendemos resaltar las experiencias de los docentes que buscan responder ¿Cómo es que están experimentando los procesos de formación continua? ¿Qué es la formación docente desde la perspectiva de estos? Y ¿Cuál es el sentido que le otorgan a su práctica educativa? y de la que encontramos que los docentes han vivenciado algunas problemáticas comunes cuando forman parte de estos procesos. En la figura 2.2 *experiencias dentro de la formación continua respecto al enfoque por competencias*, intenta responder la pregunta ¿Cómo está experimentando el docente de nivel medio superior las prácticas de profesionalización desde la perspectiva del enfoque por competencias?³¹ ¿Cuál es la noción de competencias desde la perspectiva de los docentes? Y ¿Cuáles son los sentidos que le otorgan a su práctica educativa desde el enfoque por competencias?

Apunte comprensivo de las figuras 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6.

- **Categoría de las matrices.**

Es importante diferenciar las categorías organizacionales³² ya que éstas “son áreas o cuestiones generales que deseas investigar o que funcionan como formas útiles de ordenar tus datos” (Maxwell, 2019. P. 156). En este plano, colocamos los “temas” para distinguir algunas de las categorías que nos permiten acercarnos a las respuestas de los informantes para posteriormente hacer un análisis de interpretación con elementos teóricos que tejen y nutren el trabajo.

En la parte superior de cada una de las matrices se encuentran numeradas las categorías organizacionales y debajo, categorías de interpretación que permitirán comprender y resignificar lo que los docentes han respondido respecto a las preguntas de investigación. Debajo de cada matriz, veremos apuntes comprensivos de cada una de éstas.

³¹ Ver planteamiento de problema de investigación.

³² Numerados y diferenciados en color rojo.

Figura. 2.1 Matriz de experiencias y perspectivas de los docentes en torno a la formación continua dentro de la institución educativa.

Matriz de codificación por categorías.		
1.- EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA FORMACIÓN CONTINUA DENTRO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA QUE LABORA.		
Problemáticas dentro de la formación continua.	ED1/EN/2020	<i>(...) en algunas ocasiones saturan el curso y no son compatibles con los horarios que los docentes tenemos, con nuestras horas frente a grupo, administrativas, de todo esto no se complementa o no se considera en el diseño del curso y pues uno termina como puede.</i>
	ED2/EN/2020	<i>(...) me parece que hay justamente esa cuestión como que el fondo que se persigue es que el profesor aprenda en el curso como va a ser el nuevo como diseño digamos curricular, los nuevos contenidos, como las exigencias que están en el modelo educativo, más que las cuestiones como didácticas o pedagógicas.</i>
	ED3/FEB/2020	<i>(sobre los cursos en línea): "(...) muchas veces la retroalimentación a veces de las personas que están a cargo del curso, pues a veces no es muy pormenorizada, muy detallada, solamente parece a veces una retroalimentación como muy superficial de los aspectos esenciales que se están tocando.</i>
	ED4/JUL/2020	<i>(...) el Colegio de Bachilleres pues sí ha influido mucho en mi práctica docente (...) pero creo que lo más importante es las personas a las que he conocido a lo largo de mi trayectoria tanto antes del Colegio como en el Colegio (digamos que les interesa el trabajo, con los que puedes hablar, comentar tus experiencias, retroalimentarte.</i>
	ED5/SEP/2020	<i>Los cursos en general de cualquier plataforma o cualquier sistema pues tienen un propósito, formar docentes, en aprendizajes, en herramientas, en estrategias, pero a veces están muy alejados de la realidad o distan mucho de la realidad que vivimos, porque muchas veces sus herramientas o sus estrategias de trabajo están pensados para grupos muy pequeños, de 20 de 25 alumnos. Y nosotros sabemos</i>

		<i>en el Colegio de Bachilleres hemos tenido grupos hasta 50 alumnos o más y esas estrategias o esas herramientas no son aplicables para grupos tan numerosos.</i>
--	--	--

Apunte comprensivo figura 2.1

Categoría organizacional: “Experiencias de los docentes en torno a la formación continua dentro de la institución que labora” en esta, subyace la siguiente categoría de interpretación:

1. “Problemáticas dentro de la formación continua”.

Externa algunas de las problemáticas que se suscitan dentro de los espacios de formación continua para los docentes, sean éstos en línea o presencial (COSDAC O SAFAD) ya que en cualquiera de los casos son promovidos por la institución educativa en donde laboran los profesores.

Figura 2.2 Matriz sobre la noción de “formación docente” desde la perspectiva del docente.

Matriz de codificación por categorías.		
2. NOCIÓN DE “FORMACIÓN DOCENTE” DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE		
	ED1/EN/2020	<i>Para mí la formación docente es empaparte de esas estrategias y métodos para poder transmitirles a tus alumnos lo que tú sabes acerca de la asignatura que tu dominas en este caso. También el otro significado es ese estarte actualizando siempre, actualizarte siempre en las nuevas formas de enseñanza de la asignatura que impartes o de los nuevos métodos o las nuevas teorías psicológicas (todo eso) o las nuevas teorías metodológicas, para mi esa es la formación docente.</i>
	ED2/EN/2020	<i>La formación docente... pues creo que es como una de las bases justamente para fortalecer el proceso de enseñanza, creo que incluso es algo como permanente [...]es decir, que siempre, aunque el profesor tenga experiencia o se haya formado específicamente para</i>

La formación docente como actividad permanente.		<i>la enseñanza es algo que se requiere para como ir afinando la práctica educativa.</i>
	ED3/FEB/2020	<i>Yo creo que tiene que ver con dos partes; la primera tiene que ver con tu disciplina que tu estudiase, con la disciplina que tu manejas, que tú dominas, y la otra si tiene que ver con un proceso de actualización [tienen los docentes claro la actualización como parte de la formación docente] con relación a las experiencias.</i>
	ED4/JUL/2020	<i>Para mí la formación docente significa no quedarse en el mismo lugar [...]Creo que algo muy importante en la formación es que nosotros sepamos por qué es importante que ciertos temas estén en el currículo, en el temario de cada asignatura, y que sepamos su relevancia, en que ordenar un tema, eso para mí es muy importante.</i>
	ED5/SEP/2020	<i>Significa una oportunidad para seguir construyendo el perfil docente, es una oportunidad que se abre a muchas posibilidades de aprendizajes y de experiencias. En efecto, el docente no se hace de la noche a la mañana, ni existe una escuela que garantice que al término de ciertos años o al termino de ciertas materias, vas a ser un buen docente o un docente terminado, formado en su totalidad.</i>

Apunte comprensivo figura 2.2

Categoría organizacional: “Noción de formación docente desde la perspectiva de los docentes” de esta, subyace la siguiente categoría

2. “La formación docente como actividad permanente”.

Los enseñantes suelen comprender la formación docente como una actividad permanente que requiere de dos partes: disciplinar (asignatura que domina) y pedagógica (métodos, estrategias, herramientas de enseñanza, etc.). Al coincidir en sus respuestas, de su manera de percibir la formación docente, decidimos situarla como ellos la nombraron durante la entrevista, como una «actividad permanente».

Figura 2.3 Matriz noción de formación continua y su articulación con la práctica educativa desde la perspectiva de los docentes.

Matriz de codificación por categorías.		
3.- “FORMACIÓN CONTINUA” PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.		
Formación docente para la práctica educativa.	ED1/EN/2020	<i>La formación continua debe ser permanente. Por eso que decía hace un momento, eso de los cambios de generaciones... de toda la información que se tiene de manera inmediata que antes no había y los jóvenes están en el ambiente del conocimiento todo el tiempo, para bien o para mal. Entonces sí debe ser continua, permanente, todo el tiempo.</i>
	ED2/EN/2020	<i>(...) yo creo que si es importante y que si se refleja en el proceso del aula. Aunque bueno, también tienen como que las complicaciones como de cierto rechazo también ya para quien ya está formado, como que piensa que si ya tiene un amplio nivel de experiencia que ya no necesita como que cosas nuevas y con una cierta resistencia también.</i>
	ED3/FEB/2020	<i>(...) yo creo que a pesar de que tengas una maestría, tengas un doctorado, tengas estudios de licenciatura, la formación pues sigue. No puedes quedarte simplemente con ese tipo de experiencias, sino que las experiencias constantemente retroalimentan la labor docente.</i>
	ED4/JUL/2020	<i>(...) yo creo que la formación continua ayuda a ver cambios y también a la autoconciencia. Por ejemplo, pues dentro de mi formación hay algo que nos han dicho mucho y que me convenció, es que tenemos que saber por qué resultó bien algo, por qué resultó mal y hasta qué punto fue nuestra intervención, lo que permitió que el joven aprendiera.</i>
	ED5/SEP/2020	<i>(...) cuando de pronto me escriben y me dicen: “profesora pase el examen de la universidad y fue gracias a lo que usted me enseñó en su clase, o mucho de lo que me enseñó venía en el examen” y eso a mí me hace sentir, o me hace sentir o me hace ver que de alguna manera estoy haciendo mi trabajo, pues bien, y que hay voy, pero claro me hace falta mucho, pero cuando los estudiantes te lo dicen o cuando tú lo ves, es cuando yo creo que voy en el buen camino y que debo seguir trabajando para ellos.</i>

Apunte comprensivo figura 2.3

Categoría organizacional: “Formación continua para la práctica educativa desde la perspectiva de los docentes” de esta, subyace la siguiente categoría:

3. “Formación docente para la práctica educativa”.

La formación requiere de trascendencia así entonces, la formación entendida desde las experiencias -significativas- y de los diferentes ángulos de éstas (de la vida cotidiana y de la escolarización como los cursos de formación continua) pretenden cambiar prácticas del docente para mejorar su labor como enseñante. Dicha concepción de los enseñantes (trascender para transformarse)³³ se ajusta a la noción de formación docente, ya que procura aplicar lo aprendido en su práctica educativa.

Figura. 2.4 Matriz de experiencias dentro de la formación continua respecto al enfoque por competencias.

Matriz de codificación por categorías.		
4.-EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES DE CURSO/EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.		
Competencias como experiencia dolorosa.	ED1/EN/2020	<i>[...] fue muy intensivo [...] Pero creo que detrás de ese propósito de sólo evaluar, era una condición para permanecer en mi trabajo. Y eso me estresaba mucho, porque requería como un alto nivel de alguna sustancia para estar siempre como muy alerta y que no me fueran a despedir de mi trabajo.</i>

³³ La hemos nombrado, *trascendencia*, porque el sujeto sobre pasa los límites de sus propias capacidades, lo que, consecuentemente a su vez, cambia subjetivamente la manera en que se relaciona dicho sujeto con *lo aprendido*. La formación como fenómeno subjetivo es cambiante y se transforma toda vez que trasciende su percepción, ideales, formas de entender y aplicar su práctica.

<p>La evaluación por competencias para la permanencia.</p>	<p>ED2/EN/2020</p>	<p><i>[...] la cuestión de que los mecanismos que están ahorita están vigentes, son más como una cuestión a cumplir como una cuestión obligatoria para cubrir un requisito de la institución más que una cuestión de enriquecer al profesor que yo creo que es lo que tendría que transformarse en el modelo, está cuestión que igual ya está empezando a estar un poco más presente en el centro de todo esto tiene que ser la formación del maestro que tiene que mejorar su práctica con el docente.</i></p>
<p>Evaluación por competencias: “evaluación por memorización”</p>	<p>ED3/FEB/2020</p>	<p><i>Nosotros somos evaluados y la experiencia es un tanto compleja, no, de que muchas veces cuando tienes que hacer una planeación pues tienes que aprenderte de memoria cuales son las competencias que más, digamos, se adecuan a determinado aprendizaje.</i></p>
	<p>ED4/JUL/2020</p>	<p><i>Para ingresar al Colegio la verdad fue un examen completamente memorístico. Solamente en una parte donde pedían hacer una planeación en este caso ya reflejaba que sabías hacer otro tipo de cosas, pero de eso a que realmente lo aplicáramos para obtener el empleo, pues no fue así, no dimos ninguna clase muestra donde se notaran otras cuestiones que no se pueden ver en un examen múltiple o donde tienes que contestar de manera escrita algo. Creo que una evaluación por competencias sí sería ver al docente en su trabajo.</i></p>
<p>Las competencias homogenizan.</p>	<p>ED5/SEP/2020</p>	<p><i>En general los cursos que he tomado de este tema fueron en línea. Y yo leía toda la información que nos van proporcionando, iba realizando las actividades y pues en teoría pues pareciera ser o la primera impresión que puedo compartir, es que está bien, las competencias que han nombrado y que han enumerado, están bien, pero yo al final me preguntaba, si no se quiere hacer un estudiante modelo, que en efecto, tenga todas las competencias como un estudiante perfecto, como un estudiante alcance a cubrir todas las competencias y ahí es donde entra un poco mi duda o mi inquietud, porque no todos podemos ser iguales, no podemos ser todos iguales y todas las personas tienen diferentes capacidades e intereses.</i></p>

Apunte comprensivo figura 2.4

Categoría organizacional: “Experiencia de los docentes de curso/evaluación por competencias”. De Esta se desprenden las siguientes categorías:

4. “Competencias contradictorias al discurso educativo por competencias”.

a) “Competencias como experiencia dolorosa”. Las competencias educativas para los docentes parecen ser “estresantes” al ser usadas como condicionamiento para permanencia laboral. De ahí el término “doloroso” cómo experiencia no grata al ser motivo de pérdida del trabajo, ya que en términos generales puede causar dolor físico o moral.

b) “La evaluación por competencias como requisito”. La obligatoriedad que se expresa como un “requisito administrativo-laboral” dentro de las prácticas cotidianas de los docentes, se derivan de niveles requisitorios (más que un proceso de formación docente) que tienen como finalidad legitimar saberes a través de mecanismos de gestión institucional.

c) “Evaluación por competencias: evaluación por memorización”. Debido a que los dispositivos de evaluación basados en las competencias educativas pueden llegar a ser contradictorios con su discurso al priorizar la memorización sobre la evaluación formativa.

d) La percepción del participante muestra la inquietud de que las competencias como enfoque educativo puede llegar a ser distante de la realidad en cuanto a las capacidades humanas (o que en el lenguaje del enfoque se utiliza el término de “las competencias” que adquieren las personas) pues se homogenizan al pensarse como “iguales” y no en su distinción como seres humanos únicos e irrepetibles.

Esta matriz en general compara la percepción que cada uno de los participantes tiene de las competencias de acuerdo con la experiencia que ha tenido cada uno al verse evaluado bajo el paradigma educativo, en los cursos de formación continua y/o en algún momento aplicar lo que conoce de las competencias en su práctica como docente frente a grupo.

Figura 2.5 Matriz noción de las competencias desde la perspectiva de los docentes.

Matriz de codificación por categorías.		
5.-NOCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.		
Contradicciones de las competencias.	ED1/EN/2020	<i>Las competencias para mí son aquellas habilidades que uno debe tener para enseñar. [...] [...] La evaluación por competencias es evaluar al estudiante para que ellos desarrollen ciertas habilidades y las apliquen a su vida diaria.</i>
	ED2/EN/2020	<i>Como que centrarse en el aprendizaje que está desarrollando el alumno. [...] revisar esos aspectos que él va logrando con los procesos de aprendizaje que es como que además ir sumando a cosas que él ya tiene o que ha desarrollado a lo largo de su formación académica, de su experiencia dentro de la misma sociedad.</i>
	ED3/FEB/2020	<i>El sistema por competencias [...] básicamente sirve para que los estudiantes desarrollen ciertos aprendizajes que no tienen que ver con un aprendizaje precisamente memorístico, sino que de alguna manera pues les ayuda a que ellos puedan vincular los asuntos o las problemáticas que aprenden dentro de la escuela y las puedan de alguna manera enfocar dentro de su ámbito cotidiano, dentro de su vida cotidiana.</i>
	ED4/JUL/2020	<i>Las competencias integran aprendizajes, habilidades, actitudes, para resolver problemas. No solamente se encuentran en contenidos y memorizar conceptos.</i>
	ED5/SEP/2020	<i>Son las habilidades que se detectan en los estudiantes. Aprender a evaluar a sus estudiantes, al ser y hacer para la vida.</i>

Apunte comprensivo figura 2.5

Categoría organizacional: “Noción de las competencias desde la perspectiva de los docentes”

a) “El saber hacer de las competencias”. Esta matriz nos permite reflexionar cómo es que los docentes miran las competencias educativas, cuál es su utilidad dentro de los espacios educativos, para su formación y como ellos mismos lo expresan, para su práctica educativa. En este caso, la mención sobre la «memorización» se lee desde el «deber ser» de las competencias desde los docentes. El conocimiento que tienen los docentes, por otro lado, no es especializado, ya que es cercano a las experiencias y a lo que cada uno comprende éstas. Sin embargo, son conscientes de que debería coadyuvar al aprendizaje de los alumnos dicho enfoque.

Figura 2.6 Matriz sentidos que se otorgan al enfoque por competencias.

Matriz de codificación por categorías.		
6. SENTIDOS QUE LE OTORGAN LOS DOCENTES AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.		
	ED1/EN/2020	<i>[...] evaluarte para que permanecieras en el trabajo y ya, si no eras competente o sea si no eras hábil para adaptarte a las condiciones que en ese momento se presentaban que era pues los cursos y certificarte y estas cosas, pues te despedían.</i>
	ED2/EN/2020	<i>[...] para reafirmar algunas cuestiones didácticas y pedagógicas que quizá uno ya las aplicaba con ese enfoque pero que ya con un sustento del objetivo que se está persiguiendo y también pues facilitando en cierta medida la transmisión del conocimiento que es como más dinámico quizá que en otros modelos y algo más también que está sobre todo con los jóvenes que ya están formados, así como que ellos se integran luego luego en esa perspectiva del aprendizaje.</i>

Sentido de las competencias.	ED3/FEB/2020	<i>[...] las competencias tienen una connotación de que están vinculadas al ambiente profesional, al ambiente práctico. Entonces, pues en ese sentido ayuda a que los estudiantes cuando salgan del nivel bachillerato tengan ciertas habilidades que les puedan ser útil para que ellos se inserten dentro del ámbito laboral, además de que si algunos quieren continuar sus estudios pues las competencias les ayuden [...]</i>
	ED4/JUL/2020	<i>[...] es cosa de hacer consciente que el aprendizaje va más allá de contenidos y la memorización.</i>
	ED5/SEP/2020	<i>“al final me preguntaba, si no se quiere hacer un estudiante modelo, que, en efecto, tenga todas las competencias como un estudiante perfecto.”</i> (Tomado de fragmento de la matriz de experiencias dentro de la formación continua respecto al enfoque por competencias)

Apunte comprensivo Figura 2.6

Categoría organizacional: “Sentidos que le otorgan los docentes al enfoque por competencias”.

6. “Sentidos de las competencias”.

Pensar en las competencias docentes, requiere responder la pregunta que le otorga sentido a la práctica educativa: para qué las competencias. A través de la respuesta de los docentes se pretende comprender la noción de «las competencias» cómo objetivo de formación y del perfil estipulado en la reforma educativa vigente.

Se analizan desde el sentido que le otorga el docente a las competencias cuando se adhieren a su práctica educativa (simplificación de la práctica, por ejemplo), así como las expectativas que generan las competencias cuando se piensan desde la tarea del enseñante que pretende aplicarlas en la resolución

de problemas inmediatos. Sentidos de legitimación del conocimiento de las competencias entre otras cuestiones, es de lo que nos apoya la matriz 2.6.

CAPÍTULO 2

APROXIMACIÓN HISTÓRICO-CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA.

El reconocimiento de la multiplicidad de tiempos, de espacios y de procesos en que se despliega la vida de los hombres en sociedad nos conduce a tener siempre como referencia diversas temporalidades en que se acotan las prácticas y los discursos sobre la formación humana, nos ubica frente a la lógica cultural que los origina; la historia es necesaria para dar esa visión de profundidad que tanto necesitamos.

-María Esther Aguirre Lora

En nuestro capítulo dos nos confrontaremos con las concepciones que históricamente se han conformado desde el campo disciplinar de la pedagogía- formación y práctica docente- que, aunque no se configuraron en un génesis de la pedagogía si han tenido un camino arduo desde el sentido de la educación, es decir, con el tiempo se ha ido transformando las prácticas que subyacen de la educación. Por supuesto, que tendríamos que hablar de contextos y temporalidades distintas que no son lineales, pues se engarzan, se cruzan y se van tejiendo con el devenir histórico. Hablar de la noción de formación indudablemente nos lleva al principio de la historia humana y de la práctica que, aunque esta última, se fue formulando desde una visión contemporánea, estuvieron articuladas desde las cosmovisiones filosóficas más antiguas.

Otro aspecto que debemos precisar, es que no hacemos de lado los diferentes sentidos de la pedagogía -el encuentro con propuestas latinoamericanas, por ejemplo- pues nuestra sensibilidad por las problemáticas actuales desde la frontera epistémica nos rebasa, la realidad misma se escapa de nuestras manos; sin embargo, reconocemos que la lectura que hacemos de dicho acontecer histórico, no enmarca únicamente una visión, sino más bien, de lo que consideramos fundamento teórico de la propia disciplina pedagógica.

Por otro lado, para acercarnos a nuestro objeto de estudio, comenzamos con la noción de «formación», que como ya mencionamos, no podíamos dejar

de lado desde la constitución clásica de la pedagogía, es decir, sus raíces (del gr. pedagogo παιδαγωγός) como elemento esencial para la comprensión del fenómeno educativo. Empero, entendimos, que la práctica educativa como parte inherente de la formación, es el resultado de un devenir histórico que nos ha colocado en el momento actual, en las circunstancias y contextos, y no de otra forma. También comprendimos, que las prácticas de las que los enseñantes se han simplificado en el cumplimiento de un perfil docente -subyacente del enfoque por competencias- y en donde la certificación de su conocimiento será medular para coexistir dentro de los procesos educativos y de formación.

Al existir distintas nociones de la formación damos cuenta de la permanente complejidad que según Morín (1999) es la capacidad reflexiva de conectar diferentes dimensiones de la realidad. “El desafío de la complejidad es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualesquiera sea el campo en el que desempeñemos nuestro quehacer” (Pakman, 1994, p. 6)³⁴. La formación y el proceso de formación desde este panorama han sido simplificados en prácticas de instrumentalización dentro de la institución educativa de la que forman parte los docentes.

En el apartado 2.1 “Algunas anotaciones sobre la formación humana” hicimos un breve recorrido histórico que además de ayudarnos a conformar ciertas bases teóricas, nos coadyuvo a tomar una ruta del sentido mismo de la problemática de la cual sostenemos esta tesis: simplificación de la práctica educativa y de la formación en torno a las experiencias de los enseñantes dentro de los procesos de formación de nivel medio superior (Colegio de Bachilleres); y para contestar nuestra pregunta de investigación, dado que la formación humana es un concepto desmedido de la comprensión humana que se pretenden sintetizar en atavíos simplificados en procesos de formación continua.

En el apartado 2.2 Sobre la formación docente, abordamos algunos de los discursos encaminados a recientes maneras de entender la formación que si bien, se dicen ser «formativas» y constitutivas del ser humano, se han olvidado de la complejidad humana como fenómeno social y que en este caso,

³⁴ La reflexión del autor aparece en la “Introducción del pensamiento complejo de Morín” en 1994.

se comprende desde su reduccionismo académico o inclusive profesionalizante (formación/actualización; formación/capacitación) sin tomar en consideración el problema onto-epistemológico del que da cuenta la formación de los sujetos de experiencia. Es por ello entonces, que abordamos dos puntos nodales para darle cuerpo a nuestro trabajo de investigación: la formación humana desde la noción de construcción del sujeto y la práctica educativa como un *proceso de formación* que se enfrenta a prácticas de sometimiento desde el deber ser del proyecto por competencias. Recorrido que, tiene la intención de dar cuenta de la complejidad y del antecedente histórico-conceptual que conlleva hablar de formación y entendiendo que probablemente debería retomarse en proyectos educativos que tienen por objetivo la «formación» de sujetos determinados que, en este caso, aparecen con la figura de docentes como «sujetos de formación», aunque no sea precisamente la finalidad del enfoque actual de la educación.

2.1 Algunas anotaciones sobre la formación humana.

La compleja concepción de formación podríamos decir que es casi tan extensa como el entendimiento humano. Encarna su noción en el saber pedagógico y en sus antecedentes históricos, culturales, antropológicos que lo conforman; pues según Gadamer (2003):

El término alemán Bildung, que traducimos como "formación", significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. Bildung, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. (p.38, N. del T.)

Para el filósofo, “la formación está estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2003, p.39). La formación, por tanto, aparece como un proceso inacabado, permanente que conlleva la reflexión sobre sí mismo, dándose de manera natural.

Ríos (1995) plantea³⁵ una acepción de la palabra formación en cuanto a que esta “consiste en el deber que cada uno tiene de darse forma” (p.18).

Asimismo, no podríamos separarla de la noción de educación, la cual entenderemos como un fenómeno sociocultural «que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la *trasmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra*» (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 2019, pp. 16-17). Los ideales de la educación nacieron desde la antigüedad. Comenzaron a emerger desde la reflexión filosófica, dejando de lado el pensamiento mítico que intentaba dar respuesta a los fenómenos naturales. La cosmogonía de las antiguas civilizaciones daba así, algunos pasos, como el niño que comienza a caminar. Aparece entonces, lo que conocemos actualmente como filosofía occidental. La sociedad griega en el siglo IV a. c. se desarrollaba; ya no estaba sumergida en la animalidad, buscaba su propio sentido en lo humano, es decir, en la educación. Para Jaeger (2001), el ideal de la educación es posible entenderla desde la concepción del término griego Paideia que como el autor mismo refiere;

Al emplear un término griego para expresar una cosa griega, quiero dar a entender que esta cosa se contempla, no con los ojos del hombre moderno, sino con los del hombre griego. Es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como civilización, cultura, tradición, literatura o educación. Pero ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por paideia.

Esto porque es imposible reducir cada uno de los términos, es decir, que se encapsulen en un concepto general, como lo es el de la formación.

La verdadera esencia del estudio y de las actividades del estudioso se basa en la unidad originaria de todos estos aspectos —unidad expresada por la palabra griega— y no en la diversidad subrayada y completada por los giros modernos. Los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen

³⁵ La autora en “Un acercamiento al concepto de formación de Gadamer” basa su trabajo en *Verdad y Método I y Verdad y Método II* en lo que Gadamer estudiaría en Hegel, para este caso, y otros autores que aparecen en su obra.

un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación. Esos valores tomaban cuerpo, según ellos, en la literatura, que es la expresión real de toda cultura superior. (Jaeger, 2001, p.9)

La educación en este sentido se desenvuelve desde una dimensión profunda y espiritual en el desarrollo de sus propias capacidades para sí mismo y en relación con los demás:

Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación [...] El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón.³⁶

El esfuerzo por el cual el ser humano intenta elevar sus cualidades, corporal y espirituales, crea conciencia de sí como un ser que está en el mundo y que se relaciona en éste. Aristóteles, le llama al ser humano «animal político» pues en esencia es un animal, pero éste se ha civilizado. Sabe que existen normas de conducta que le permitirá ser armonioso en su entorno. Es un ser que se pregunta por su existencia y por la de todas las cosas. Comienza a trascender:

La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la trasmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación. En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin.³⁷

Históricamente el ideal de la cultura griega es un referente importante de la formación humana que llevó al hombre a un estado de conciencia y trajo consigo una amplia cobertura de su visión hacia el mundo a través de los

³⁶ *Ibidem*, p. 10

³⁷ *Ibid.*

siglos.³⁸La historia de la educación y por consiguiente de la formación, no se limita a la sabiduría y cosmovisión que los pensadores helénicos dejaron como herencia cultural. Sin embargo, fue gracias a una serie de acontecimientos histórico-culturales, que la extensión de su pensamiento llegó hasta nuestras manos. Roma y Grecia³⁹ como cuna de la civilización fueron quienes, a través de su situación político-social, causaron una ruptura coyuntural con la conquista de Grecia y la caída del imperio romano (siglo V d.c.). Posteriormente la transición de pensamiento de la filosofía grecolatina fue recuperada por los teólogos de la edad media.

En efecto, la formación es el desarrollo de las capacidades que se adquieren a través de la educación por lo que la entendemos desde su origen helénico, como aquello que permite el perfeccionamiento de las capacidades espirituales. Simultáneamente, la formación, tiene rasgos que son distintivos de la filosofía, que mira al ser humano en su cultura, en la expresión ineludible de *Paideia*; así que, los saberes de la cotidianidad acerca de la educación fueron importantes para la sociedad antigua cuando se dieron cuenta de su relevancia para la permanencia de los pueblos, así como para la continuidad de creencias y la moral, ya que eran vistos como valores intrínsecamente humanos. Pero a pesar de ello, indudablemente, los filósofos griegos continuaron trabajando sobre tratados de «verdad», es decir, conocimiento que no partía de un saber casual y ordinario, sino de episteme, que les permitiría tener una visión más amplia del mundo, de su entorno y de los seres humanos.

³⁸ Pensamiento filosófico que por cierto ha culminado hasta nuestros días y que justamente es el que se extendió de la cultura grecolatina y a las civilizaciones de occidente.

³⁹ Al paso de los siglos lo que se conoce como “el eclecticismo” funda el desarrollo de la *fusión de la filosofía griega con el concepto romano de vida* (Dilthey, 1949). El filósofo alemán, Dilthey, en “Historia de la filosofía” se propone explicar la historia del pensamiento filosófico occidental, en el que, con detalle expone la trascendencia de la filosofía helenística y romana como un acontecimiento fundamental para entender lo que el autor refiere como “ (...) el punto de vista histórico-universal, es el hecho por el cual esta filosofía, adaptada a la educación helenística, especialmente el estoicismo y el platonismo del siglo II a. c., se fundió con la cultura romana y también con la fe de Dios procedente del Oriente. Así se constituyó la herencia entera del mundo antiguo, pasó luego de los pueblos antiguos a los modernos.” (Dilthey, 1949, p. 89) La fusión de la que refiere el autor que más adelante en los siglos venideros tomaron rienda en el pensamiento en palabras de Dilthey “estético-científico” del cosmos. Situación que para nosotros toma gran importancia para la comprensión histórica de la *gobernanza* del desarrollo intelectual en los próximos siglos hasta nuestra época actual (siglo XXI).

De modo que las civilizaciones han sido marcadas históricamente por procesos evolutivos y por la búsqueda de nuevos conocimientos. En la edad media (entre el siglo V y XV) primordialmente se discutía sobre el problema de la fe y la razón. La escolástica siendo un movimiento filosófico de la llamada época oscurantista, intentaba develar el conocimiento a través de la propia concepción cristiana. De ahí que la iglesia fuera la encargada de la enseñanza y del resguardo del conocimiento en aquella época:

De acuerdo con la sugerencia clásica de Durkheim, la unidad de la educación se constituye a la par que el cristianismo, plantea la noción unitaria del alma y del camino de su salvación, identificado este último con las enseñanzas garantizadas por la Iglesia. La institución de la unidad a partir de la religión sigue actuando aún en el modo singular con que pensamos la educación. (Furlán y Pasillas, pp. 5-6)

Uno de los momentos coyunturales más significativos, aparece en el cambio de la época medieval a la moderna que comprende del siglo XV a finales del XVIII, al dejar de lado la idea de Dios como centro del pensamiento humano (teocentrismo) convirtiendo entonces, al ser humano en el centro de sus preocupaciones, su visión es ya evocada de su propia concepción, como centro de todo conocimiento (antropocéntrica). La razón humana entonces, comienza a destacar entre los valores más importantes de la modernidad. En este periodo la secularización de las ideas quitó preceptos constituidos de la noción de divinidad. De manera que es fundamental para entender los cambios que hasta la actualidad nos acogen, comprender dichas corrientes filosóficas de la época que marcarían un eje conductor para el pensamiento científicista. El auge de las corrientes filosóficas y de la gnoseología, es decir, de los fundamentos del conocimiento comenzaban su principal aparición en la historia de la humanidad.

Fue así como se desarrollaron dos corrientes filosóficas de la posición epistemológica más aceptada (funcionalismo): el empirismo y racionalismo. En el primer caso -empirismo- el conocimiento se adquiere a través de los sentidos. En cuanto al segundo -racionalismo- algunos tipos de conocimientos son innatos y se descubren a partir del esfuerzo intelectual o de la propia razón.

René Descartes (1596-1650) como representante principal del racionalismo, formuló lo que se conoce como la duda metódica. Él dudaba de todo y así se le conocía. Dudo de su propia existencia. En el *Discurso del método* (1637)⁴⁰ aparece la expresión, *pienso, luego, existo (cogito, ergo, sum)*. Según el filósofo, algo que se conoce desde la luz natural de la razón, no puede ser falso. Lo que lleva al error no es la falta de razón o de su propia fuente -de razón-, sino la falta de método. Si las matemáticas han hecho grandes progresos, si la lógica es inatacable, si la física ha puesto en evidencia los misterios del universo, entonces, hay que pensar que la razón humana es apta para conocer el mundo a nuestro alrededor: con un buen método y el tiempo suficiente, no habrá secretos para la razón humana. Lo cual cambiaría la perspectiva de las facultades humanas y de la búsqueda del conocimiento a partir de un método riguroso, exacto o como lo postula Descartes, fuera de dudas y concebidos a partir de certezas.

El método que por excelencia se convirtió en el de las ciencias, principalmente en el de las ciencias naturales -o ciencias exactas-. Esta búsqueda por el conocimiento, verificable, objetivo y exacto, deviene justamente del espíritu de la modernidad. Un espíritu científico que tenía necesidad de progreso a la luz de la razón con presencia de pensadores como Descartes- duda metódica-, Kepler -en cuanto a las leyes de las matemáticas del movimiento de los planetas- y Galileo -Observación astronómica-. En aquellos siglos la humanidad sufrió un indeterminado número de cambios. Una transformación como consecuencia de nuevas formas de pensar, de nuevas formas de hacer lectura del mundo. Movimientos culturales acaecieron en Europa Occidental como lo es el renacimiento (siglo XV y XVI) pasando al barroco (XVI al XVIII) y posteriormente la Ilustración (XVIII a principios del Siglo XIX), por lo que los pensadores filósofos y educadores se fueron colocando en un lugar privilegiado para el acercamiento de estatutos científicos y filosóficos. Las orientaciones educativas también fueron tomando forma. En el siglo XVI la

⁴⁰ El título original de la obra es "*Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*". Veinte años después de su publicación, Comenio escribiría la obra *Didáctica Magna* como aportación pedagógica para el mundo.

Reforma protestante tuvo lugar en Alemania, por Martín Lutero (1483-1546), misma que;

Determinó la aparición de las primeras escuelas populares y dio nuevo y mayor incremento a las escuelas medias de tipo humanístico (gimnasios) sin conectar por otra parte los dos órdenes de instituciones. Aún no existían escuelas profesionales. Si bien Lutero había puesto de relieve la importancia y dignidad del trabajo y la necesidad de que los muchachos de origen modesto aprendieran un oficio, consideraba suficiente para tal fin el aprendizaje familiar y de taller.⁴¹

En ese mismo contexto, la influyente aportación de Jan Amos Comenio (1592-1670) fue crucial en términos de expansión sobre su pensamiento de educación democrática y de la sistematización en los procesos de enseñanza. El teólogo, filósofo y pedagogo escribió sobre diferentes temáticas, sin embargo, una de sus obras más representativas fue su «Didáctica Magna» impresa en 1567 en Ámsterdam y en la que se plantean aspectos de la didáctica fundamentalmente humanista sin que sus postulados perdieran la orientación escolástica. Su didáctica sienta las bases en la enseñanza como un “arte” que revela su técnica; es pues, el «arte de enseñar». Para Comenio es un saber para todos como derecho inherente del ser humano que consiste en el arte de enseñar y aprender (De la Mora, 1992). Además, organizó las etapas en las que, según él, se debían comprender en el sistema educacional cuatro tipos de escuelas: la escuela materna de cero a seis años; la escuela elemental o vernácula, de seis a los doce años; la escuela latina o gimnasio, dos de los doce y la academia o la universidad de los 18 a los 24 años (Gadotti, 1998). Su sistema pedagógico pretendía facilitar y organizar la enseñanza y el aprendizaje. “Afirmaba que la educación del hombre nunca termina porque nosotros siempre estamos siendo hombres y, por lo tanto, siempre nos estamos formando” (Gadotti, 1998, p. 71). La formación es para toda la vida, es permanente.

Nuevos enfoques fueron apareciendo a lo largo de los siglos, mismos que se han ido interesando en el fenómeno educativo, circunstancialmente o siendo el resultado de tradiciones filosóficas que buscaban dar respuesta a problemas

⁴¹ *Ibidem*, pág. 202

de ética y moral -por ejemplo-. “Es el caso de la Ilustración en el siglo XVIII con Immanuel Kant, siendo participe en sistemas de educación pública de países europeos” (Furlán y Pasillas, 1993, p.6). Kant, I. (1724-1804) siendo un pensador de la ilustración en el siglo XVII -y uno de los más influyentes de su época- se interesó por la reflexión de formación como parte de la condición humana. Los tratados de Kant, sobre el ser humano y la educación se circunscribían en su fundamento filosófico. En Pedagogía (*Über Pädagogik*), se encuentra en el texto escrito por su discípulo Friedrich Theodor Rink, de las lecciones -en el año 1776 y 1777, 1780, de 1783 a 1784 y de 1786 a 1787- sobre pedagogía que Kant impartió en la Universidad de Königsberg y mismas que fueron publicadas con aprobación del mismo Kant en 1803 (año anterior a su muerte).

El pensador planteo algunas de las ideas pedagógicas más influyentes de los últimos tiempos. En el primer enunciado *el hombre es la única criatura que tiene que ser educada* (1) parece ser inteligible el acontecer histórico del ser humano, es decir, podríamos cuestionar si la frase en sí misma denota el contexto particular en el que expresaba un ideal ilustrado -de educabilidad- como fin último de la condición humana. Si aquellos ideales predominaban, entonces, debería dirigirse la reflexión a la educación como medio para alcanzar el ideal del hombre Ilustrado. Por otra parte, podríamos pensar como menciona Bustamante (2012) sobre la necesidad de educar a cada niño.

La necesidad de educar a cada niño que nace es un efecto de la especificidad humana: si el hombre ha de ser educado, es porque se ha desnaturalizado (y, entonces, la educación es algo radicalmente distinto de ciertas actividades animales que se quieren hacer pasar por educativas). Es una criatura distinta. Por eso, Kant dice que el hombre es la única criatura que requiere educación. (p.7).

Quizá debido a la simpatía que se sabe tenía con la obra de «Emilio o la Educación» (*Emile ou de l'éducation*) de Jean-Jacques Rousseau, Kant, se interesó profundamente por la educación, y, aunque su noción parte de planteamientos filosóficos, devela desde la pedagogía, cuestionamientos sobre la condición del ser humano que trasciende su naturaleza y se educa para llegar a poseer capacidades específicas; el filósofo, reconoce que es la única criatura

que hace uso de la razón para desarrollarlas. El ser humano debe ser educado, los niños se deben educar. En ese sentido, para comprender la noción de educación (*aufklärung*) de Kant, pensemos primero en los aspectos en los que se centra y de los cuales fundamenta su pensamiento pedagógico.

Según Bustamante (2012), el planteamiento que Kant establece es menester del siguiente cuestionamiento; *¿qué es esa educación en la que, según Kant, ha de ser introducido el hombre?* (p.7). La pregunta por sí misma, coloca en el centro, la reflexión inicial kantiana sobre el cuidado que necesita el hombre para trascender su condición natural. *Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación. El hombre es, en consecuencia, lactante -alumno- y aprendiz. (1) (Kant, 2009, p.27)*

El cuidado, disciplina e instrucción junto a la formación es lo que nos sugiere el pensador de la ilustración. *Pero ¿Por qué el hombre es la única criatura que tiene que ser educada?* Si reflexionamos sobre la postura de Kant, comprendemos que quizá encontraríamos más preguntas que respuestas; sin embargo, sienta una idea que particularmente reflexiona en como el ser humano es la única criatura con posibilidad de tener conciencia moral sobre las otras criaturas, y aunque estas últimas necesitan alimento proporcionado de sus progenitores, al hombre en cambio, no le es posible vivir varios días sin los cuidados de alguien más, pues, es el único que desde niño es un *educando y estudiante*. Su nivel de desarrollo es progresivo y perfectible. Básicamente, se desarrolla mientras se encuentra bajo el cobijo de quien se preocupa por su integridad. La disciplina, por otro lado, refiere a la crianza y del como la animalidad se transforma en humanidad cuando se le establecen reglas de una cultura determinada; no obstante, es a través de la razón que el hombre va tomando conciencia sobre sí mismo y deja de actuar por instinto. *La disciplina o la crianza transforman la animalidad en humanidad (3) (Kant, 2009, p.28)*

Y, por último, la instrucción junto a la formación, como un camino el cual debe seguirse educando a lo largo de su vida. *La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad, y empieza a hacerle sentir la coacción de las leyes*

(4).⁴² Existe una necesidad por guiar de manera recta al hombre y se realiza a través de la escuela que es donde se conocen y se llevan a cabo. La idea de la educación en Kant parte de la perfectibilidad de las disposiciones naturales, pero éstas siempre serán distintas a la de los animales, porque se necesita una guía, otro ser humano, que eduque desde la primera infancia para que se transmita generacionalmente, perfeccionando, cada vez los conocimientos de sus antecesores.

La noción de formación como tópico del siglo XXI es posible encontrarla en las perspectivas que se han heredado de la educación progresista emergida a finales del siglo XIX. La educación tuvo cambios importantes a finales aquellos años, con la llegada del pragmatismo y las ideas progresistas de John Dewey (1859-1952) a inicios del siglo XX. El pedagogo y filósofo estadounidense es uno de los pensadores que fundamentó las bases pedagógicas más relevantes para Estados Unidos, y para el mundo entero. Influyó en diferentes áreas de la educación como en la didáctica, política educativa, filosofía de la educación, entre otras. Fue también, uno de los precursores que inspiraron teorías de la práctica de la enseñanza especialmente «centrada en el niño». Su notable contraposición con las concepciones tradicionales del conocimiento conllevó un estudio epistemológico de «experiencia» que es notable, en la vida moral y democrática de los individuos:

La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. (Dewey, 2008, p. 41)

La experiencia a diferencia de la filosofía contemplativa es más cercana a nociones concretas de la realidad, su función es práctica y está relacionada con la corriente instrumental (corriente derivada del pragmatismo) del que

⁴² *Ibidem*, pág. 28

también fue precedente. La constitución de la experiencia es relativa a la acción y la experimentación.

Ésta abarca no sólo la conciencia sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo. La experiencia tampoco coincide con la subjetividad: todos los procesos implicados en el experimentar constituyen acciones o actitudes referidas a cuestiones que exceden tales procesos. (Ruíz, 2013, pp. 106-107)

La experiencia supone un esfuerzo activo y dinámico de la persona; así mismo, la ejecución de las ideas debería de ser práctica en la resolución de problemas de la vida real. Por ende, de las experiencias educativas se apreciarían dinámicas centradas en resolver cuestiones prácticas para la vida cotidiana. Desde allí, la educación se convierte en parte primordial de la formación del estudiante, es parte del proceso en el que los individuos se involucran activamente en la democracia y la interacción social; pues, como indica Ruiz (2013) acerca del pensamiento pedagógico de Dewey y del estudio de la experiencia:

La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. El objetivo de la educación se encontraría así en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir. (...) Esto supone involucrar a los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales, en el seno de la comunidad democrática. Por consiguiente, propone concebir a la escuela como una reconstrucción del orden social mayor. (p. 108)

Pese de ello, su enfoque pedagógico ha abierto discusiones contrarias. Su crítica a la filosofía trascendental alemana originó nuevas perspectivas del conocimiento y por supuesto de las ciencias de educación; pero, por otro lado, habrían nacido nuevas críticas acerca del uso que en su filosofía instrumentalista al servicio de la sociedad industrial. El contexto en que nacerían los presupuestos de Dewey, en tanto la vida democrática, moral y social exigía otras formas de entender las dinámicas escolares. La escuela progresista, en este sentido, apoyaba la transición de la sociedad y su reorganización política y democrática de Estados Unidos. Se buscaba remplazar costumbres establecidas por una visión más dinámica del desarrollo y la armonía social (Ruíz, 2013).

Este último enfoque que presentamos nos hace cuestionarnos acerca de la implicación que ha tenido para la educación contemporánea una visión de la educación progresista y como ha influido en la educación, así como en los procesos de formación que se viven en la actualidad. La noción de educación a través de los siglos ha sido cambiante, pues se manifiesta dentro de la historicidad social y cultural de una época determinada. No obstante, pese que la formación es inseparable del fenómeno educativo, aún sigue causando confusión como objeto de estudio de la pedagogía en el siglo XXI. Su origen no puede distinguirse sin expresiones y saberes filosóficos, pero es precisamente en la pedagogía como disciplina de las ciencias del espíritu, en dónde encontramos el resguardo de la formación como acontecer humano. La educación progresista, parece en cambio, ser uno de los principios que se centraron en hechos observables de la realidad educativa, sobre todo, porque se daría valor al estudio de la experiencia desde el nivel práctico en la vida cotidiana. Es de ahí, algunos enfoques educativos latentes en la actualidad, vinculara la esencia del postulado instrumentalista de Dewey de la experiencia; con el «*saber-hacer*». En este sentido, será qué ¿se tergiversaría el aporte de Dewey? O ¿su aporte apoya a los estatutos cientificistas de la sociedad industrial?

En conclusión, la necesidad de estudiar la formación ha llevado décadas e incluso siglos, siempre, desde diferentes perspectivas, pero en todas éstas se encuentra inmersa una discusión filosófica fundamental para las teorías pedagógicas, que, de la misma forma, sustentan bases en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las teorías educativas, siguen presentes en el desarrollo del currículo escolar formal en sus diversas modalidades y niveles educativos, es por esta razón que el linaje que deja su rastro en el esquema de educación del siglo XXI manifiesta su saber en aras de la producción de conocimiento que este en auge, respondiendo así, a la necesidad histórica de la época en que se suscite, como lo es, el mercantilismo de las sociedades actuales.

2.2 Sobre la formación docente.

La palabra formación ha sido históricamente objeto de reflexión por las ciencias del espíritu. Si bien, como ya lo mencionamos, no podemos únicamente situarla en una definición, su constitución como fenómeno de lo humano, permite acercarnos a ésta, y darle un tratamiento como categoría en el campo pedagógico. La complejidad y extensión de su significación que la constituye puede llevarnos a un laberinto sin salida, por lo que la preocupación por mantenerla como objeto de investigación no recae solamente en su significado -exclusivamente conceptual-, sino en comprender la relevancia que adquiere ésta, en el campo curricular por ejemplo, o como prospecto de proyectos educativos, es decir, el uso de la palabra en distintos ámbitos de la educación, en los cuales tiene su propia carga cultural, su propio imaginario y sus interpretaciones que subjetivamente se le otorgan, a su vez, por ser una palabra de uso común.

Al respecto Honore (1980) menciona, que la «formación designa principalmente prácticas. Pero esas prácticas son igualmente nombradas con otros términos tales como perfeccionamiento, reciclaje, educación permanente, aprendizaje” (p.19). Desde esta visión, la formación es básicamente la práctica de los docentes; aquello que se posee intrínsecamente además de ser relativo a experiencias, a procesos de actualización, capacitación, adquisición de conocimientos, etc., de manera que como dice el autor, la educación es permanente, formal y académica.

Es frecuente que se hable globalmente de «la formación» en el transcurso de una actividad o refiriéndose a ella, la institución que la organiza, la presenta asociándole otra palabra; todo ocurre como si la formación no tuviese existencia más que con relación a un contenido. Formación profesional. Formación en matemática moderna. Formación en pedagogía. Formación psicosociológica. Formación para la entrevista, para el consejo, para el mando... También es cuestión de formación en organización, en previsión. (Honore, 1980, pp.19-20)

El autor, apunta sobre la insistencia en llamar a la formación como una actividad que no existe sino está acompañada de contenidos de una disciplina o un proceso derivado de esta: “siempre se trata de la formación para algo”.

Institucionalmente todo ocurre como si la formación tuviese miedo de lo desconocido. Hasta los que presienten que la formación es algo que puede liberarse de los contenidos, añaden otra palabra... a menudo hablan de formación personal. (Honore, 1980, p. 20)

Por ende, comúnmente la formación se sujeta al sentido de lo institucional cuando nos referimos a la «formación docente». Se entiende desde los proyectos educativos institucionalizados que tienen un propósito de formación definido. Esto es, un perfil profesional o de formación docente, que se asume como parte de un modelo de educación continua, para la mejora de los docentes que tomen algún curso de actualización/capacitación. Pensaríamos que es natural que se distinga la formación docente como sinónimo de formación continua, sin embargo, es quizás uno de los problemas que paradójicamente resulten ser más un obstáculo que posibilidad para la formación, ya que es un fenómeno complejo, subjetivo y mediado por sus circunstancias (contextos). La formación no es aislada del entorno y, por lo tanto, de la intersubjetividad.

Es cuestionable, pensarnos como sujetos que se «forman» a través de programas o proyectos educativos por el simple hecho de tomarlos, como es el caso de los programas de formación continua en entornos virtuales -que es de donde partimos para hacer la investigación sobre las experiencias docentes-. Por supuesto, existen las mediaciones externas, pero ello no indicaría de ninguna manera que un curso, taller, seminario nos está formando *per se*. Anteriormente, mencionábamos la utilización de la palabra formación y como se comprendería esta desde su uso común, no obstante, en el campo de la educación, la palabra requiere una tarea, pero ésta dependerá sustancialmente de cómo se conciba dicho concepto. En otras palabras, si se requiere para legitimar algún saber respecto a la formación de los docentes, éstos deberán asumirse en una obligación requisitoria para obtener los documentos que acredite que efectivamente, se está llevando a cabo el compromiso de la formación continua o de actualización. Pero ¿La tarea de formarse es posible

sólo por medio de las instituciones educativas? o ¿es posible formarse desde lo cotidiano aun cuando no implique alguna especie de legitimación de los conocimientos? Y por consiguiente ¿Cuáles son las prácticas de los docentes que permiten su formación no vista únicamente desde su profesionalización, sino de su actuar como seres humanos?

Gilles (1987) nos da un panorama interesante sobre lo que significa la tarea de formarse.

Tener como tarea “realizar una formación” está justificado. Pero realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse. Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. (p. 43)

En consecuencia, la formación no es reducible a estudios o a los aprendizajes que se adquieren para aumentar conocimiento en cualquier sector del ámbito educativo. En realidad, sabemos que el término se encuentra sustancialmente relacionado con lo educativo, pero no se limita a un saber de la educación formal. La concepción de formación que cita Souto (1997) en la obra “Pedagogía de la formación” de Ferry alude a la formación “como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios” (p.13) Cada uno se forma así mismo con ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación. Por otro lado, menciona que,

Formarse en la institución, por obra de la institución, quizás no plantee problemas cuando se trata de formación técnica, del aprendizaje de capacidades prácticas (savoir-faire). Pero, cuando la formación concierne a la estructura personal, la manera de percibir, sentir, de juzgar, la contradicción es flagrante. Y éste es el caso de la formación de educadores cuya función moviliza a toda la persona. La formación profesional aquí incluye la formación personal en el sentido más fuerte del término. (p. 32)

La formación docente no es exclusiva del ámbito profesional o de lo que se ha llamado *formación continua*, sino un conjunto de condiciones mediadas por el entorno específico, pero también a partir de la propia reflexión del actuar

y conciencia de sí. En cuyo caso, la formación cobra sentido cuando se entiende desde la práctica que requiere de saberes y conocimientos de un contenido disciplinar, de la enseñanza y de la didáctica para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas prácticas a su vez tienden a buscar en sus educandos un aprendiz que se forme, por lo que la tarea del enseñante es al mismo tiempo, la de un formador. Para Beillerot, (1998), *el problema de formar o enseñar tiene una dimensión política muy fuerte* y de la que valdría la pena detenernos un momento. Las prácticas se sitúan en la escolarización ya que es en este espacio donde es posible asegurar el cumplimiento de los objetivos, de los discursos e intenciones políticas.

En los sistemas escolares muy selectivos, donde lo que interesa es que salga una elite de calidad, el objetivo es que, aun cuando las cosas sean difíciles en el sistema tradicional, en definitiva, van a permitir sacar las mejores élites. Sólo cuando se tiene una intención política, la mayoría va a pensar en la escolaridad en los niños y en su aprendizaje. Es decir, cuando se tiene esa intención, es ahí donde la pedagogía y la formación cobran sentido. (p. 21)

Pero es desde ahí, donde la intención de perfilar formadores se convierte en un discurso que estará próximo a los propósitos de la capacitación/actualización de acuerdo con las reformas educativas. El docente es un sujeto que se forma, es un aprendiz como cualquier estudiante, pero en su caso a diferencia de este último, deberá formarse como docente en un ámbito de profesionalización para así, compartir el conocimiento que ha adquirido durante años en conjunto con la acumulación de sus experiencias en el ejercicio de sus capacidades intelectuales como profesor frente a grupo.

Es por lo anterior, que convendría nombrar al enseñante como «docente en formación» refiriéndonos a estos como los autores y responsables de su formación pese que esta sea siempre mediada por condiciones externas de la vida del enseñante. El docente en formación es al mismo tiempo, un sujeto ético-político porque en su proceso formativo va adquiriendo una serie de ideales, posturas y conocimientos que se verán reflejados en su práctica educativa frente a los estudiantes y de los que probablemente influyan en lo largo de su vida.

2.3 Práctica educativa como proceso de formación.

En la antesala de la conceptualización de la *práctica educativa como un proceso de formación* que intentamos construir, es necesario tomar en cuenta algunas consideraciones que nos parecen pertinentes. En un primer momento, pensar en diversas categorías⁴³ que aparentemente son inexistentes -o lo son- tiene la finalidad justamente de ir reconstruyendo a partir de un cuerpo teórico, nuevos elementos que nos permiten interpretar la realidad.

En este caso, la categoría que hemos reformulado tiene como objetivo fundamental dar cuenta de nuestro propio objeto de estudio en el trabajo de investigación que se pregunta por la experiencia de los docentes en donde su práctica educativa está determinada por un contexto institucional. En este mismo sentido, se juegan diferentes aspectos de relevancia para comprender el fenómeno educativo, como lo son las subjetividades (e intersubjetividades) de los docentes, las experiencias y significados de éstos, así como procesos institucionales y prácticas generadas a través de estos últimos. Asimismo, encontramos su relevancia de lo que acontece en espacios educativos como producto de relaciones y de intereses político-académico, esencialmente.

Por otro lado, tampoco pretendemos separar - insensatamente- dos categorías⁴⁴ que se han ido construyendo -y que se siguen reconstruyendo- a lo largo de mucho tiempo por pensadores, especialistas o intelectuales en educación. Lo que sí es posible que aparezca disgregación de éstas, pero únicamente como medio para hacer un análisis categorial más detallado.

⁴³ Propiamente nos referimos a la "Práctica educativa como proceso de formación".

⁴⁴ *Práctica educativa en sí misma y formación -docente-*.

2.3.1 La práctica educativa y el sujeto docente desde la noción de historicidad.

Para reflexionar sobre la práctica⁴⁵ -cualquiera que sea- es menester incluir un sujeto que realice una acción, por lo que en la práctica educativa situamos necesariamente a un sujeto que efectúa una o varias actividades en específico en el ámbito educativo. Por ello, es necesario referirnos al docente como «sujeto docente» ya que la comprensión de sí mismo, debería partir de su condición como sujeto que se encuentra en el mundo, interpretándolo y otorgando significados y sentidos de las experiencias que vive.

Partimos de la idea de Valladares (2017) en cuanto que la práctica educativa es imprescindible en el estudio de la educación, “ya que se trata de un proceso social que adquiere su sentido en el despliegue cotidiano de un conjunto de acciones y actividades dirigidas a preservar y transformar la tradición, la cultura, la vida social” (p.187). La práctica educativa se nutre de tradiciones de estudio de la teoría y la práctica, en consecuencia, han surgido discusiones que tensionan su acaecimiento en el ámbito educativo. Para Carr y Kemmis (1988)⁴⁶ la teoría y la práctica se ha entendido desde una visión conformista de la educación:

La “práctica” es lo particular y lo urgente; es lo que los maestros enfrentan a las tareas y a las exigencias que se les plantea en su trabajo cotidiano. La “teoría”, en diametral contraste con lo anterior, es intemporal y universal; es lo que elaboran los investigadores por medio de un prudente proceso de indagación. (p. 21)

Estos tópicos han reducido esencialmente el valor de la teoría y de la práctica. Por un lado, la práctica parte de lo inmediato, de la urgencia para la resolución de problemas cotidianos a las que se enfrenta el docente y por otra

⁴⁵ Aristóteles distingue la *phrónesis* (*Φρόνησις*) o racionalidad práctica, es decir, “las formas de conocimiento y de racionalidad adecuadas al pensamiento y a la acción prácticos” (Carr, 2000, p. 95) Constituye una forma de comprender -sabiduría práctica o prudencia-. Por otro lado, la *praxis* (*πρᾶξις*) “(...) es fundamentalmente conducta, o sea modificación de la individualidad en el contexto de la comunidad. Y esa conducta lleva consigo un *lógos* que la orienta y perfecciona. Un *lógos* que no procede de una simple contemplación de verdades” (Lledó, 1985, p.54-55. Introducción de *Ética Nicomáquea*).

⁴⁶ Discusión que fundamentan en “Teoría crítica de la enseñanza”, 1988.

parte está la teoría separada de la tarea diaria del enseñante. Se piensan dicotómicas porque a ésta última se le debe la facultad intelectual -y donde se fundamenta la práctica-, no así, la práctica carece de una fundamentación histórica del concepto. Los autores precisan al respecto que,

La disposición de pensar y obrar bajo el imperativo de esta dicotomía no se ha desarrollado en un vacío histórico, sino que se fue creando dentro del contexto de una tradición intelectual determinada (...) sería un error creer que puede dilucidarse una comprensión correcta de la teoría y la práctica de manera que no se conceda sino una importancia secundaria o circunstancial a la historia de estos conceptos (Carr y Kemmis, 1988, p. 21).

Es menester, pensar en términos de historicidad la práctica que se comprende desde su noción histórica y sus significados que fueron adquiriendo hasta la actualidad (Carr y Kemmis, 1988); de tal manera que nos permita pensar en la historicidad⁴⁷ como un elemento en común y sustancial para la interpretación de la realidad que convergen en prácticas educativas y en su cotidianidad de éstas y que en este entendido no debemos de perder de vista, pues la condición histórica de los sujetos, implica pensar en relaciones y en aspectos que constituyen la complejidad de éstos con el entorno. Del mismo modo, debemos pensar en términos de historicidad al «sujeto docente» dado que es parte esencial de lo que ocurre en un aula de clase y en los espacios de lo escolar, pues es quién se implica en su hacer -en su labor daría y de proyección- desde sus relaciones y particularidades: “los sujetos son siempre sujetos situados en relaciones múltiples y heterogéneas (...)” (Zemelman, 2010, p. 357).

Según Zemelman (2010), “el sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que, al abordar a la

⁴⁷En ese mismo orden, no podemos prescindir de la concepción de historicidad pues como advierte Zemelman, “la historicidad es precisamente comprender el fenómeno en la complejidad que tiene en el momento que se aborda, sin necesidad de hacer grandes reconstrucciones histórico-genéticas” (2006, p.30). En la nota al pie -en cuanto la última citación original- Zemelman escribe lo siguiente: “Esta complejidad involucra al sujeto social en su subjetividad.”

subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido” (p. 357).

Es imprescindible, por lo tanto, mirar nuestra problemática desde la complejidad que existe en el fenómeno de la formación humana, pero también cuando aparece la práctica educativa como un proceso de la vida cotidiana del docente dentro de los espacios educativos, escolares e institucionales. En este caso, las prácticas educativas que subyacen desde el deber ser del enfoque por competencias y su aplicación dentro de los proyectos curriculares⁴⁸ que no son aislados, de la vida y experiencias de los sujetos docentes y de los que estos últimos otorgan significados y dialógicamente se ven reflejados en su forma de entender, apreciar y percibir su propia práctica.

El docente, es un ente subjetivo (del lat. Subiectivus) y de ahí que la subjetividad concierna de “cualidad de lo que existe solamente para el sujeto, para la conciencia del que lo experimenta. Es una característica esencial de los procesos psíquicos, que sólo por el sujeto son conocidos directamente.”⁴⁹ Así entonces, la subjetividad juega un papel importante en las formas en que se aprecia el mundo -relativo a un momento histórico, a un espacio o lugar desde donde se aprecia, a las prácticas de la cotidianidad y las relaciones personales con los otros-. La subjetividad hace referencia a la conciencia, a los afectos, emociones, creencias, dudas, seguridades, inseguridades, etcétera (Carrizales,1986).

En otro orden de ideas, la experiencia de los docentes en la actualidad es inherente a una realidad que yace en el discurso de dominación. Las experiencias y dinámicas sociales que éstos tengan con los modelos de educación son, por consiguiente, destinados a entenderse desde la lógica de discursos oficialistas, como lo es el paradigma de las competencias. Sin embargo; como advierte Zemelman (2010):

⁴⁸ Pues según Sacristán: “el análisis de la estructura de la práctica tiene sentido plantearse desde la óptica del curriculum concebido como un proceso de acción” (1991, p. 241)

⁴⁹ Tomado de la Academia Mexicana de la Lengua de acuerdo con el concepto de “Subjetividad”. [sitio: [https://www.academia\(...\)](https://www.academia(...))]

Surgen diferentes tópicos desde esta exigencia de pensar la realidad conformada por espacios de despliegue, pues lo que llamamos dinámicas sociales son una manifestación de estos despliegues y de cómo se pueden transformar en diferentes tipos de capacidades de construcción. (...) las estructuras de la realidad socio-histórica pueden revestir significados diferentes según los sujetos, ya que pueden tener sentido para unos pero no para otros (p. 357).

En ese sentido, tanto la teoría como la práctica educativa, se puede revestir de diferentes significados⁵⁰ en tanto a su relación con el proyecto educativo devenido del enfoque por competencias y que atraviesa toda una estructura curricular y en ese mismo orden, en los espacios de integración de programas planificados para la *formación de los docentes*. Carrizales (1986), analiza a partir de la conceptualización de subjetividad, la experiencia del docente, desde tres tendencias:

Alienación, hegemonía y esencia. Alienación, ya que en la experiencia radica un modelo del docente impensable, o sea en su marco interpretativo, y qué en el radica la dominación social generando una interpretación fenoménica que sustituye el posible conocimiento de lo real. Hegemónica por ser una experiencia docente de carácter transindividual que contiene imágenes producidas y aceptadas socialmente. Esencial, por su carácter orientador de las prácticas y por su presencia como tendencia transindividual del docente. (p. 12)

Cuando Carrizales refiere a *la experiencia docente de carácter transindividual con carácter hegemónico*, evidencia, la cualidad del sujeto docente -como individuo de subjetividad y experiencias- que transita entre lo psíquico-interior y lo colectivo-exterior y que se aliena a lo que llamaremos

⁵⁰ Y, aunque Zemelman, denomina *manifestación de despliegues* y de lo que menciona es llamado dinámicas sociales para dar cuenta del despliegue como posibilidad de tomar conciencia social, lo concebimos como referencia de la conciencia histórica que el sujeto docente adquiera es propia de su intuición y sentido que le otorgue a la realidad que experiencia en un contexto determinado.

discursos de dominación, como medio de producción de lo socialmente aceptado y manipulado por una ideología dominante⁵¹ (Carrizales, 1986).

De la misma forma Zemelman (2006) dice lo siguiente: “Hoy en día existe la realidad que impone el discurso de hoy, llámese globalización o como se quiera, esa es la realidad que existe, no hay otra realidad” (p. 26). Sin embargo, aunque el autor habla de la condición, ciega, “de una intelectualidad que no ve la realidad, para la cual no existe esa realidad. Existe la realidad del discurso del poder (...)”; comprendemos que el sujeto -subjetivo, de experienciaciones- que en este caso es el docente -que profesa sus saberes, su enseñanza- transita entre lo que puede percibir como real y lo que asume por distintas circunstancias personales o sociales e inclusive laborales y en donde el discurso del poder se transforma en lo real, es decir; como menciona este último autor, se ‘ontologiza’, *porque se transformó en lo real; por lo tanto si el discurso dominante es lo real, no hay alternativa más que en ese discurso.*⁵²

En ese orden, nos referimos al discurso educativo por competencias y a los discursos que dominan los espacios curriculares en el ámbito escolar. Por supuesto, que el discurso dominante -de las competencias- maquilla su hacer y su sentido desde la proactividad-productividad, en donde se adquieren una serie actitudes y aptitudes que se traducen en conocimientos necesarios en una época de competitividad, lo que por consiguiente, se manifiestan un sólido interés en las prácticas educativas – desde el discurso oficialista de la competencias – en el que los docentes frente a grupo, puedan -y deban- seguir adquiriendo, apelando a una *educación de calidad* – y que por cierto, en términos generales, esta última palabra también es susceptible a cuestionamientos y debates educativos-. Las organizaciones internacionales, en este sentido, tienen su propia definición:

La Estrategia de Habilidades de la OCDE define competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática,

⁵¹ Por supuesto, nos referimos a ideologías demarcadas por los constructos devenidos de una sociedad posindustrial y que intentan prevalecer desde discursos hegemónicos de competitividad y de dominación, tanto en prácticas culturales como sociales.

⁵² *Ibidem*, p. 26

y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje. Esta definición incluye toda la gama de competencias cognitivas (p. ej. alfabetización y aritmética), técnicas (específicas de un sector u ocupación) y socioemocionales (p. ej. trabajo en equipo, comunicación). El conjunto de todas las competencias disponibles para la economía en un momento dado conforma el capital humano de un país. (OCDE, 2017)

A razón de esto, las orientaciones de las prácticas educativas de los docentes aparecen como lo *real* desde el discurso mercantil y laboral cuando se subordinan dichas prácticas a formas discursivas, que nombran al enseñante como un gestor, instructor, mediador, etc., y cuando se denomina al docente como un posibilitador, facilitador, capacitador -dentro de procesos de enseñanza-, se reafirma el sentido de capital humano que permea en sus lenguajes, pero como principio para cumplir con los estándares impuestos por los discursos de dominación. Carrizales diría que “al docente se le trata como eficiente marioneta de la ideología dominante”.⁵³ De tal manera que el sujeto docente se somete a las orientaciones que anteriormente mencionábamos y la práctica educativa queda predispuesta a su propia subjetividad, a su experiencia en prácticas de sometimiento y a un variado número de posibilidades y de experienciación dentro de los procesos curriculares. En ese entendido, el enseñante, puede ser consciente o no, ya que la ideología dominante, al estar en la búsqueda de la homogeneización educativa -aparentemente de calidad - seduce en términos de eficiencia a distintos sectores de lo social; pues posiblemente son discursos ordenados desde lo que Carrizales llama utopía:

La utopía para manipulación se elabora con conocimiento de su destino, los que las elaboran -la élite- generalmente no creen en ellas, su objetivo es sustituir el conocimiento de la realidad con una visión deformada de la misma, por ejemplo, sostener que la educación es determinante para el desarrollo social o que la coerción y armonía social se logra formando buenos y responsables ciudadanos o que en el profesor radica fundamentalmente la calidad en la educación.⁵⁴

⁵³ *Ibidem*, p. 17

⁵⁴ Carrizales, *Op. Cit.*, p. 18

De acuerdo con lo anterior, los mensajes sedimentados en discursos oficialistas tienen funciones concretas, como crear objetivos permanentes para el desarrollo de prácticas en los espacios de educación. En ese sentido, “la habilidad del discurso está, precisamente, en el mecanismo de persuasión que consiste en demostrar y en mostrar, a la vez —más que en demostrar en mostrar— qué es lo real”.⁵⁵ La realidad educativa se expresa a través del poder hegemónico y de la utopía que distorsiona la realidad (Carrizales, 1986). Estas apariencias enmarcadas en ideas de innovación de la educación, de calidad educativa y de competitividad, están sustentadas por argumentos proporcionados en momentos de cambio por las reformas educativas (Díaz, 2006), para crear mayores expectativas sobre los resultados en la práctica educativa. El sujeto docente, se apega a las disposiciones de las políticas educativas que estén en turno. Además, es responsable de todo lo que ocurra en el aula como consigna de las autoridades educativas, pero también, de la sociedad que así lo exige. Ello significa que todo lo que se lleve a cabo por los docentes está fuertemente vinculado con el éxito planteado por las reformas educativas. La imagen ilusoria de que el docente es directamente el que determina la utilidad de su quehacer es parte de la manipulación concentrada para establecer el dominio del docente y su práctica.

Uno de los desafíos es romper con los imaginarios sociales que se han apoderado de distintos espacios educativos que en nuestro contexto son pensadas como lo real, aun cuando no existan fundamentos suficientes sino es más que en un sentido mercantil. Desde otros ángulos, podríamos decir que el sujeto docente que aprende y enseña, lo hace desde la voluntad de otros, es decir, desde lo que la estructura social tiene preparado para éste. Es algo así, como tener un menú de posibilidades del que tomaremos lo que mejor nos apetezca, pero no necesariamente el que más convenga. El menú, de cierto modo nos limita a tomar lo que está escrito en éste pese a ser una propuesta externa al enseñante. Lo que también significaría que aquellos que proponen no son los que están en constante práctica, formándose, actualizándose,

⁵⁵ Zemelman, *Op. Cit.*, p. 26

pensándose para su práctica. Desde esta óptica, es posible que la práctica docente se haya generado a partir de lo que ya existe, de lo dado.

Colocarse desde la historicidad para la práctica educativa, no significa únicamente pensar en la historia como un hecho concreto del que se debe de aprender, es también tomar las historias individuales que están viviendo aquellas prácticas, pues son los sujetos que experimentan y viven en torno a lo que observan. “La historia no pertenece al ámbito de la universalidad sino al de las particularidades. [...] La experiencia histórica de Heródoto radicaba en la presencia directa del lugar de los acontecimientos.” (Luna, J. 2015). La historia es también una experiencia que debería de pensarse desde la particularidad de los que viven y tejen sus propias historias. La práctica de la dominación de alguna manera ha separado las experiencias vividas del deber ser de la práctica. Y, aunque sería en extremo complicado recabar cada una de las historias, tampoco se ha hecho notable, el hecho de hacer partícipes a los docentes en el diseño y estructura curricular de diferentes niveles educativos, - fuera de una investigación formal - ni mucho menos de los enfoques y/o modelos educativos constituidos desde la racionalidad instrumental.

CAPÍTULO 3

UNA MIRADA REFLEXIVA DEL CONTEXTO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS.

*Es asombroso que la Humanidad todavía no sepa
vivir en paz, que palabras como competitividad
sean las que mandan frente a palabras como
convivencia.*

-José Luis Sampedro

Después de abordar la concepción de formación como acontecimiento de lo humano y de su relación con la práctica educativa del docente -entendida desde los procesos de formación continua- discutiremos el concepto de competencias y su acaecimiento en el ámbito de la educación como parte del discurso formativo que alude a una educación modernizada e innovadora dentro del desarrollo pedagógico de diferentes niveles educativos. No obstante, su llegada también implica analizar algunos de los sentidos de las competencias en los procesos de formación continua de los docentes («para qué las competencias») en la educación media superior. Para lo que entonces, fue necesario reflexionar en el capítulo 3.1 *¿El sustento de las competencias?* su devenir de éstas conformadas desde perspectivas empresariales y por ende, desde un sinsentido formativo que sería según lo que encontramos, justificado, por las competencias lingüísticas de Noam Chomsky y de perspectivas neurolingüísticas. En el capítulo 3.2 *Concepción de competencias educativas en el siglo XXI* nos acercamos al concepto de las competencias desde su enfoque internacional hasta su llegada a los países latinoamericanos como el resultado de maniobras político económicos globalizantes; en el 3.2.1 *El devenir de las competencias en Latinoamérica*, respectivamente. En el capítulo 3.3 *Contexto de la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres: mecanismos de control para la asignación de las plazas docentes*. Como lo indica el título, es la descripción de lo que aconteció y que, de alguna manera aún continúa sucediendo en el Colegio de Bachilleres para la obtención de plazas docentes. Los procesos burocráticos de evaluación/formación a los que se someten los

enseñantes que están en búsqueda de una mejor oportunidad laboral. Debido a lo anterior, se deben cumplir con los estándares establecidos en la RIEMS (2013-2018) en los años que esta estuvo vigente, pero que, no ha dejado de permear mecanismos bajo el tratamiento de «las competencias» dentro de las prácticas institucionales profesionalizantes.

En resumen, este capítulo tiene la intención de poner como punto de discusión las competencias en el ámbito educativo, específicamente, en los procesos de formación continua de los profesores y como este enfoque repercute en las experiencias de formación de los docentes del nivel medio superior y en la percepción que se tiene sobre éstas.

3.1 ¿El sustento de las competencias?

La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón.

-Howard, G. Hendricks

Jaques Delors es uno de los autores más importantes que sostienen el discurso de las competencias como una alternativa para subsanar las problemáticas en la educación. Es en su propuesta, “La educación encierra un tesoro” (UNESCO, 1996), donde el autor expresa la necesidad de afrontar nuevos retos del siglo XXI, comprendió que la educación debía tener otras perspectivas para afrontar el panorama incierto de la realidad social y educativa. Según el autor, la educación debía estar compuesta en cuatro estructuras de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Evidentemente, su visión reflejó la preocupación de la educación en el nuevo milenio. La comunicación crecía a la par del conocimiento tecnológico; sin embargo, la desigualdad, segregación, pobreza y discriminación también, pero sobre todo en países de América Latina y el Caribe. Sin duda Delors fue capaz de reflejar los cambios vertiginosos que estaba produciendo la sociedad a través de fenómenos tan importantes por su impacto como lo es la globalización. Fue justamente aquella transición de siglo, la que

marcó una coyuntura histórica importante que nos atreveríamos a decir, es lo más cercano a una revolución industrial actual.

No obstante, pese a los retos que ya se enunciaban, nada estaba escrito. Si bien es cierto que aquello que ya vislumbraba como parte de una sociedad contemporánea que rompía los esquemas anticuados de la educación, también lo es, que el futuro no estaba pensado en la inconmensurable complejidad de la realidad. De modo que la formula presentada en cuatro ingeniosas posibilidades de competencias humanas (los cuatro pilares) quedó enormemente diferenciado de todo lo que en aquel devenir presentaba como posibilidad de ser y estar en el mundo. Sin embargo, no fue exclusivamente Delors quien impulsó las competencias como propuesta en la educación. Fueron una serie de sucesos los que amalgamaron el posicionamiento de dicho enfoque ya que, durante la transición del siglo pasado, las tendencias internacionales, perspectivas teóricas e ideológicas, así como los intereses político-económicos tomaron fuerza en la nueva era del siglo XXI. En contraposición, los cuestionamientos a Delors y al enfoque por competencias se debieron a su origen e implementación de éstas, ya que marcaron una orientación utilitarista en la educación importante. Se fueron ajustando los discursos educativos sin conocer o ignorando el panorama social de los países de Latinoamérica. Las competencias como enfoque educativo, entonces traería mayores dificultades que soluciones.

A mediados del siglo XVIII e inicios del siglo XIX la Revolución industrial llegaría a la historia de la humanidad y con ésta, sus consecuencias, entre ellas la producción en serie devenida de la parafernalia de la nueva tecnología en escenarios del capital y la industrialización. Es por esta misma razón que las competencias, han convocado un sinfín de numerosos trabajos para fortalecer discursivamente al enfoque educativo o para refutar su discurso de calidad en torno a perfiles profesionales del gremio docente y de la formación/capacitación de los estudiantes del mundo. De igual forma, se ha soportado sistemáticamente desde una orientación empresarial el uso de teorías de competencias a conveniencia. Un claro ejemplo de ello es la tergiversación de las competencias lingüísticas: “el descubrimiento sobre la competencia lingüística atrajo no sólo a

los investigadores del lenguaje; también los empresarios se mostraron entusiasmados con esta idea” (Maldonado, 2008, p. 50).

La competencia lingüística de Chomsky nació bajo una perspectiva del conocimiento del lenguaje, mas no para sustentar las competencias educativas. Ahora bien, el hecho de que las facultades humanas demostraran naturalmente objetividad de sus acciones por medio de una teoría que aparecía como un modelo para ordenar el caos que provoca la creatividad (como expresión de lo que parece o no adecuado o que nace simplemente de lo que los griegos denominaban como *phatos*) y de otras aptitudes humanas desordenadas, generó de alguna forma, la sensación de certidumbre, del manejo de las acciones de otros, pero, para beneficio empresarial:

Al mismo tiempo que desde la lingüística el concepto de competencias entraba en el campo de la comunicación mediante el concepto de competencia comunicativa, en el mundo empresarial va a hacer la carrera otro concepto de competencia, aquel que liga las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, esto es, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad. (Martín-Barbero, 2003, p.18)⁵⁶

La teoría lingüística de Noam Chomsky, en este sentido, se retomó ya que es una postura que incluye el término de competencia (competente) como una habilidad innata (facultad del lenguaje o gramática universal) e independiente de la lengua nativa de cada persona. Esta propuesta, alude a la capacidad humana de aprender y ejecutar (competentemente) el conocimiento de la lengua. El autor señala que “la competencia corresponde a la capacidad que tiene un hablante-oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas” (Barón y Müller, 2017, p. 419).

Esta perspectiva de la competencia no se presta a ambigüedades, lo que resultó atractivo para la rentabilidad y competencia empresarial (Martín-Bustamante, 2003). Éste es claramente un conocimiento interiorizado por el hablante. Por otro lado, también refiere a “la actuación, o ejecución lingüística, corresponde a la interpretación y comprensión de oraciones de acuerdo con la

⁵⁶ Citado por Maldonado, pp. 50-51.

competencia, pero regulándose, además a partir de principios extralingüísticos, como las restricciones de la memoria, e incluso las creencias (Chomsky, 1970, 1992).⁵⁷ Esta aparente perfección, del hablante-oyente idealizado se debe a la ejecución automatizada fuera de errores, distracciones o limitaciones del contexto (Barón y Müller, 2017).⁵⁸ Para el autor, el lenguaje es una *estructura cognitiva*, que se hereda ya que está programado en el código genético.

Chomsky nos habla de principios (lo que todas las lenguas tienen en común) y parámetros (explican o describen la diferencias entre las lenguas). Cuestiones que son perfectamente comprensibles en disciplinas como la biología, la física y las matemáticas. Son a principio de cuentas, parte de la universalidad del lenguaje no discriminativo (el ser humano no aprende el lenguaje, sino que lo elige de acuerdo con los dos conceptos mencionados). Esto quiere decir, que el lenguaje es individual y no depende directamente de la sociedad. Los principios de universalidad son en esencia, de las ciencias naturales, en consecuencia, aquella facultad objetiva, se manifiesta en el producir de manera certera y veraz un conocimiento dado bajo leyes y rigor de estatutos científicos, algo que, por ejemplo, fue rechazado por las ciencias fácticas como posibilidad en las ciencias del espíritu. Construir conocimiento desde el rigor y fiabilidad desde las ciencias humanas desde esta perspectiva era básicamente imposible siglos atrás. De acuerdo con estas premisas, la competencia lingüística cumple con estatutos científicos al estudiarse no sólo desde una óptica de la filosofía del lenguaje sino de leyes provenientes de la neurociencia. Las competencias como paradigma por su parte, también, cumplirían con estos estatutos de las competencias lingüísticas, al emular la autoridad de las ciencias, cuando se les coloca un apellido de sentido social y humano: competencias para aprender a conocer, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Las competencias lingüísticas bajo este panorama ahora serían competencias comunicativas, competencias matemáticas, competencias digitales, competencia cultural y artística, competencias sociales, etc., pero

⁵⁷ *Ibidem*, p. 419-420

⁵⁸ Véase Chomsky (1992).

articuladas a la concepción de la educación, de aquí que nos preguntemos ¿será que al igual que las competencias lingüísticas se pueden estudiar bajo parámetros de objetividad, de comprobación, de sistematización bajo métodos rigurosos de la ciencia? Y en su defecto ¿para qué estudiar y comprobar la eficiencia de la subjetividad del ser humano? ¿será posible y qué finalidad persigue estudiarlo bajo presupuestos científicistas?

La competencia de la que hablaba Chomsky corresponde a un atributo individual como el “conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua” (Bustamante, 2010). El concepto de competencia, en este sentido, es un estudio epistemológico y no un presupuesto para sistematizar y evaluar los niveles de alcance en otras áreas de conocimiento concernientes al ser y la subjetividad, lo que difiere de discusiones como del concepto de formación. En cuyo caso, “limitaría el uso de la categoría competencia en la educación, pues su estatuto es el de una discusión epistemológica, algo de lo que poco se ocupa la escuela”. (Bustamante, 2010, p.84)

Climént-Bonilla (2014) hace una precisión respecto a los niveles de competencia; una que se genera a partir del individuo (en la vertiente formativa) y la segunda a partir de terceros. Lo primero, el autor, lo vincula con el demandante o el ‘beneficiado’ de las características individuales de las competencias, asegurando que la naturaleza de éstas tiene un aspecto ambivalente (abstracto-conceptual; concreto-aplicativo) y la segunda definición ‘competencias y sistemas estandarizados (a partir de terceros)’ lo atañe a la formación profesional en la que “es admisible pensar en la formación profesional como una institución que se reforma a futuro, desde una lógica prospectiva.” (Climént-Bonilla, 2014, p. 156). En tanto que la formación es entendida como profesionalización por los fines que persigue, seguimos preguntándonos ¿quién o quiénes son los beneficiados al profesionalizarse?

Lo anterior ratifica el modelo de estandarización al que se someten las aptitudes/actitudes psicológicas, sociales y culturales de los individuos al colocarse al nivel de competencias, es decir, generando un sistema de homogenización en donde la diversidad humana queda diluida ante la preocupación de formar sujetos capacitados en su desarrollo profesional/laboral

de un sistema mundial de industrialización. Delors (1996) acredita de alguna manera, la incesante realidad social que se encuentra demarcada por una cultura empresarial:

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible? (Delors, 1996, p. 99)

Poco o nada interesó que aquello que se aprenda (competencias educativas) fuese discutido desde la epistemología -a diferencia de las competencias lingüísticas-, esto es, porque no necesitaban de un método estrictamente riguroso, lo que importó realmente fue acreditar el hecho de que las competencias convenían para enseñar al alumno y a aprender a enfrentarse a la vida, lo que quiere decir que, deberá enfrentarse al mundo del mercado laboral, que, para los empresarios significaría un mayor rendimiento y productividad del trabajador.

Si seguimos la misma lógica bajo la que se justificaron las competencias educativas, desde la objetividad del estudio de la lengua, veremos que cada persona debería de tener (poseer) las mismas habilidades y capacidades tal y cómo lo hace un hablante-oyente ideal, lo que quiere decir que una persona independientemente de su afinidad por cualquier profesión, tiene la posibilidad de saber hacer toda y cada una de las habilidades y destrezas (competencias) del enseñante siempre y cuando, esté dentro de un curso de esta índole, entonces; una persona que no guste de la docencia y no sienta el llamado (vocación) por la enseñanza y todo lo ello signifique, puede ser un profesional de la enseñanza, porque las competencias son aquellas aptitudes que se modifican evolutivamente en los sujetos para adquirir ciertas capacidades profesionales orientadas a su aplicación en el mundo laboral. Quiere decir que, una persona dedicada a la industria alimenticia, a la ingeniería, a la mercadotecnia, contaduría (por mencionar algunas profesiones), son capaces de poseer las competencias de un enseñante, dado que estas se ven reflejadas en el saber-hacer de la práctica educativa de un docente frente a grupo, sin importar estrictamente su

afinidad con la profesión. En este orden, lo que interesa es la capacitación y sus posteriores actividades de actualización y no la propia formación.

Por otro lado, un docente, que planifica su clase y que sigue todo lo que suponen las competencias para su diseño, está siguiendo una estructura preestablecida de manera que las expresiones intrínsecamente humanas desde este sentido artesanal de la enseñanza, no existe, y tampoco conviene implementar alguna acción que disponga de las capacidades individuales, pues responden a la reproducción de lo existente y de esa manera, se podrá evaluar a través de un instrumento (como rubrica o lista de cotejo, por ejemplo) lo que se ha denominado como competencias docentes. Por consiguiente, aquellas prácticas de los docentes, que han sido pensadas como subjetivas desde la didáctica (arte de enseñar) en el que el docente use toda su imaginación y creatividad; se suprime, pues lo importante es cumplir con lo establecido.

De acuerdo con Clímént-Bonilla (2014) los estándares para medir las competencias educativas son similares a los formatos establecidos típicamente para las competencias laborales:

Figura 3. Medición estándar de las competencias laborales. Fuente: tomado de Clímént-Bonilla (2014) [adaptado de Lloyd y Cook (1993) y Conocer (1997)].

TÍTULO DE LA UNIDAD: _____	
TÍTULO DEL ELEMENTO: _____	
CRITERIOS DE DESEMPEÑO: _____ _____ _____	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: _____ _____
CAMPO DE APLICACIÓN: _____ _____ _____	EVIDENCIAS DE PRODUCTO: _____ _____
	EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO: _____ _____
GUÍA DE EVALUACIÓN: _____	

El problema nuevamente es que se simplifica lo humano debido a que ideológicamente parece seguir una lógica de racionalidad en la educación. Es posible que un enseñante tenga sus propios métodos para planificar sus clases, como un diario de clase, bitácora del día; pero como ya indicaremos más adelante (*Contexto de la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres: mecanismos de control para la asignación de plazas docentes*)⁵⁹ en las evaluaciones llevadas a cabo como medio de selección (exámenes de oposición), no es posible, ya que no es permisible que el docente evaluado cree otro tipo de evidencia que refleje su individualidad, en donde cambie su programación de la planeación cuando hay un evento inesperado en la escuela que labora, o debido a enferme y no asista algunos días a su lugar de trabajo, y aunque se resuelve su ausencia con un profesor sustituto o varios, la adecuación de su trabajo debería ajustarse a la realidad que está viviendo y no al revés. Pero, justamente, los parámetros de las competencias en cuanto a la planeación del docente contradecirían esta posición de lo que sucede en el aula, pues lo que más importa en estos casos, es el dominio de la estructura de la planeación por competencias y el contenido que deberá indicar las competencias genéricas y disciplinares.

Con lo anterior comprendemos, que, al enfoque por competencias para conseguir sus fines no le interesa la expresión, la intuición, la experiencia, la creatividad, la emotividad, dado que ¿es posible medir el nivel de emoción de un sujeto que aparece por primera vez frente a grupo? Y ¿la experiencia se podría medir más allá de un indicador objetivado? ¿la creatividad? Si finalmente la relación más cercana de un docente es la que se tiene con sus estudiantes o en su defecto, con sus colegas. En una evaluación objetiva como en el caso de la RIEMS ¿es posible medir la formación más allá de indicadores objetivantes? ¿no se estaría cosificando a los enseñantes?... la creatividad y la imaginación ¿dónde quedaría en una evaluación como esta? ¿en dónde queda la formación docente?

⁵⁹ En donde se evidencia que, la planificación docente se llevó a cabo bajo estatutos particulares, pero con una tendencia marcada a la memorización del contenido y la estructura de una planeación de clase.

Lo que se está generando es en primer lugar, una manera engañosa para implementar las competencias desde el discurso de objetividad, pero sustentado en un método admisible como lo son las competencias lingüísticas. En segundo lugar, quizá no interese la aplicación de las competencias y su credibilidad que tengan dentro del sector educativo, puesto que mientras sea la comunidad educativa la que crea que las competencias son equivalentes a la eficiencia del docente, no importará en el estricto sentido, si funcionan o no, la tarea estaría realizada al generar una estructura de control desde los andamios administrativos, hasta la práctica educativa traducida en formación continua del docente. Por último, el alcance de las competencias está limitado al intentar abarcar cada particularidad del ser humano, incluyendo su condición ontológica, en uno o varios sistemas de medición que permitan evidenciar las competencias que posee un docente, como si fuese posible en este sentido, estandarizar las capacidades humanas (abstractas y/o concretas) y lograr los objetivos planificados por la adecuación de las competencias educativas en el currículo escolar que se manifiesta a través del saber-hacer de los docentes. Efectivamente, después de todo, varios de los expertos en educación como ya mencionamos, uno de ellos es Delors, respaldan y fundamentan lo que probablemente metodológicamente no existe y nunca existirá, al menos para ser un auténtico modelo de formación y no sólo un enfoque educativo con metas que perseguir.

3.2 Concepción de competencias educativas en el siglo XXI.

Discutir en torno al enfoque educativo por competencias es a su vez, un asunto ético-político. Nos posicionamos frente a lenguajes para comprender la realidad y dar cuenta de ésta, puesto que;

El lenguaje que elegimos en educación nunca es neutral, porque con él comprendemos la realidad educativa de una forma y no de otra, adoptamos un punto de vista, destacamos unos problemas, tomamos posición ante ellos y expresamos nuestros deseos. Al mismo tiempo estamos descuidando, olvidando y hasta negando otras posibilidades (Sacristán, 2011, p.10).

No se trata únicamente de conocer el objetivo de las competencias respecto a su sentido educativo. Es sustancial, comprender sus sentidos y significados y como éstos impactan en la sociedad. Comprender las competencias en su complejidad no sólo las encausa a una de las discusiones pedagógicas más importantes de los últimos tiempos, sino que muestra una de las crisis de mayor relevancia que el ser humano ha padecido y que interpela en su condición como ser educable y perfectible. En ese mismo sentido “la cuestión adquiere mayor relevancia si se toma conciencia de que tras las palabras se ocultan enfoques teóricos o posiciones filosóficas con indudables consecuencias prácticas.”⁶⁰La concepción de las competencias se ha impregnado en los espacios educativos, por lo que es necesario reflexionar y tener una mirada crítica ante lo que se ha impuesto dentro del currículo Latinoamericano. Es menester, por tanto, indagar en lo que se dice de “las competencias”, para qué se dice lo que se dice de éstas y que implica llevarlas a un lenguaje cotidiano de la vida escolar, así como pensar en la (s) intencionalidad (es) de transportar la mencionada concepción, a la vida misma como parte de una realidad ética del “deber ser”.

Las «competencias».

La palabra «competencia» etimológicamente deviene del latín *competentia* que hace referencia a competir con otros sujetos: uno «gana» y otro «pierde». Otra acepción que suele usarse cuando se hace una referencia a una persona que es apta para ciertas actividades: “es competente para el puesto de trabajo” es decir que confiere a competente.⁶¹ Hablar de competencia, en un sentido estricto, tiende a comprenderse en dos vertientes: la primera y como ya habíamos mencionado tiene que ver con la rivalidad entre dos o más contendientes y la segunda, con la cualidad que una persona posee para poder realizar una acción en específico, en cualesquiera ámbitos que se le solicite. Sin embargo, no debería de confundirse con la competitividad (de competencia o

⁶⁰ *Ibidem*, p. 10

⁶¹ Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

competición)⁶² ya que refiere a otra actividad totalmente distinta. Desde luego estas acepciones se diferencian, al tener una connotación coloquial, conceptual o lingüística según sea el caso. De acuerdo con la precisión del documento publicado por Euskadi (2009):

En el ámbito lingüístico Saussure distingue 'lengua' y 'habla'. Chomsky retoma esta distinción para diferenciar la 'competencia' lingüística (competence) de la 'actuación o desempeño' lingüístico (performance). La distinción de los lingüistas entre competencia y actuación/desempeño es retomada por los psicólogos y la aplican al ámbito del desarrollo cognitivo. (p. 13)

La concepción de competencias, como ya sabemos, es retomada por las empresas y por el sector educativo principalmente. Es en cada uno de estos ámbitos en donde la palabra adquiere ciertas similitudes al intentar desarrollar mecanismos de planificación curricular marcados por objetivos e ideales de formación/capacitación. De ahí que el término «competencias» parezca novedoso y más aún, se haga creer que es una visión «innovadora» de abordar problemas educativos y al mismo tiempo, sustituir concepciones pedagógicas de extensa tradición (como formación por capacitación). En el caso de las empresas ocurrió algo similar:

En el ámbito del mundo laboral y de las ciencias empresariales adoptaron en un principio el concepto de 'cualificación', pero últimamente lo están sustituyendo por el de 'competencia'. El cambio no es gratuito, sino que traduce un cambio de pensamiento que va desde el enfoque instrumentalista que prima la cualificación, a un enfoque más relativista que entiende la competencia como acción dentro de un contexto (Euskadi, 2009, p.13).

Las «competencias» funcionan como un «comodín» que garantiza certidumbre en todas las acciones humanas, convirtiendo dichas acciones en la capacidad de ser incapaz de cometer errores. Por supuesto, es una utopía que disfraza otro tipo de intenciones derivada de intereses político-económicos. La

⁶² La Real Academia Española la Real Academia Española hace una advertencia de *no confundir «competente» como la acepción que ya mencionábamos, con persona o entidad (adjetivo perteneciente a la familia léxica de competer)*

«novedad» y lo «nuevo» en el lenguaje puede resultar engañoso, pues como nos señala Sacristán (2011):

Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas, pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. Son, en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios. (p.9)

El enfoque educativo por competencias es un discurso que aparece en los espacios de educación, es un discurso dominante. Al ser llamativo, genera la ilusoria idea de ser una propuesta «innovadora» y hasta «vanguardista», por lo que todo aquel especialista que esté involucrado en el ámbito educativo es posible que se desee ponerse «al día». De esta manera se genera un «bucle social» que le permite permanecer y crecer en el currículo de diferentes niveles educativos, especialmente en la educación medio superior y superior, pues es en donde se sientan las bases para «potencializar» las «capacidades» de rendimiento profesional para la vida laboral de las nuevas generaciones. De tal manera que:

Las competencias requeridas por los ciudadanos para asumir un papel activo en la sociedad actual son consideradas como competencias para el siglo XXI. Con el inicio de este siglo, los modelos educativos y los marcos de competencia se han ajustado y reformado para ayudar a insertar a los estudiantes en el ámbito profesional y apoyarlos durante toda la vida, de acuerdo con las demandas contemporáneas (Sanabria; Romero, 2016, p.16).

De acuerdo con la postura de la OCDE (2010):

Los resultados de DeSeCo constituyen los fundamentos teóricos de PISA que busca monitorear en qué medida los alumnos en el límite de la educación obligatoria (15 años) han adquirido el conocimiento y las habilidades necesarias para una participación plena en la sociedad. Éste se centra en la habilidad de los jóvenes para usar sus conocimientos y habilidades con relación a los desafíos

de la vida real, más que con su capacidad de dominar un currículo escolar específico.

Este estudio tiene dos importantes características:

- Un concepto de alfabetización innovador relacionado con la capacidad de los estudiantes para aplicar su conocimiento y habilidades en áreas disciplinarias claves y de analizar, razonar y comunicar efectivamente en la medida que levantan, resuelven e interpretan problemas en distintas situaciones;
- Su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida, que no sólo limita a PISA a evaluar las competencias curriculares y transversales, sino que también exige que informen sobre su propia motivación para aprender, las creencias sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje (OECD, 2004) (p.5).

De modo que esta utilidad derivada de los avances tecnológicos nos ha llevado a tener otro tipo de prácticas alrededor de una «nueva era digital», ampliando considerablemente las perspectivas pedagógicas -de la comunidad de investigadores y profesores –en relación con las tecnologías y a la comunicación. Asimismo, el uso de tecnicismos suele ser de alguna forma, atractivos, para modificar lenguajes pedagógicos e impulsar a los especialistas a estar «dentro» y no «fuera» de la supuesta vanguardia educativa. De tal manera que las «competencias digitales» conformadas para siglo XXI se han multiplicado: competencias instrumentales, competencias didácticas, competencias investigativas, competencias organizativas, competencias en comunicación e interacción social, competencias de búsqueda y gestión de información, competencias para la elaboración de presentaciones y materiales didácticos, etc.; aumentando significativamente la variada forma de enunciar las «competencias digitales». Sin embargo;

Son los divulgadores de las propuestas quienes generan el desarrollo de expectativas irrealizables, quienes se han convertido en técnicos que se hacen necesarios para desarrollar algo que ellos, sólo ellos, parecen entender, porque

son quienes lo inventan. Son los que prestan legitimidad a las políticas que, carentes de contenidos, cubren con tecnicismos ese vacío.⁶³

De esta forma, es posible decir, que han existido diversos factores por los que las competencias educativas han sido cobijadas desde un discurso de dominación y en ese sentido, las prácticas educativas han cambiado para ajustarse la lógica de dicho enfoque. Los proyectos impulsados por los organismos internacionales, el fenómeno de la globalización; la sociedad de la información y conocimiento; las políticas educativas derivadas del neoliberalismo económico; el rápido avance de las TIC y la deliberada divulgación de las competencias como promesa de mejorar los niveles de educación, han configurado la forma en que debería de llevarse la realidad educativa en el siglo XXI. Se han cimentado bases de gran peso dentro de los lenguajes pedagógicos -de mirar y pensar desde lo pedagógico-. Se ha generado, en otras palabras, un orden de racionalidad instrumental (Habermas,1982) que pone en marcha un enfoque de «productividad» en las sociedades «modernas» (Habermas,1989).

Las políticas educativas bajo este marco de construcción de sujeto, lo «sujeta» a las políticas neoliberales que responden a necesidades de sistemas capitalistas. La condición de vida, entonces, se vuelve parte de las dinámicas del mercado que se entienden desde el pensamiento occidental.⁶⁴La concepción del capital humano se enfatiza al construir al sujeto desde una necesidad de colocarse sobre el otro. La competitividad se vuelve parte de las relaciones humanas, pero son concretamente visibles en lo laboral, pues justamente, es lo que se pretende al permanecer dentro de estas lógicas de instrumentalización de saberes, experiencias y conocimientos. Estos proyectos, de imposición, se construyen desde la externalidad del sujeto que se aliena a las prácticas constituidas desde discursos oficialistas.

Por otro lado, en las reformas educativas se van construyendo proyectos reformadores que articulan los deseos de las políticas internacionales y las

⁶³ Sacristán, *Op. Cit.*, p. 10

⁶⁴ Qué nos dicen, que es válido y que no lo es referente al conocimiento, las experiencias y los saberes actuales. Como nos tenemos que relacionar con otros.

sugerencias para atender problemáticas a partir de la creación de espacios para la formación continua (actualización, profesionalización y capacitación) del docente bajo el paradigma que encuadra al enfoque por competencias como posible vía de cambio en las prácticas de la educación actual. Así entonces, las competencias se vuelven parte de la construcción del sujeto dentro de sus propios espacios, de colaboración y de experiencias de la concepción de capacitación/ formación bajo esta lógica, pretende preparar al docente para la nueva era de la digitalización, manejar medios y dispositivos de nueva -o relativa- generación. De ahí que se incrementa cada vez más, la creación de los cursos en relación con el manejo de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) y que el propio sujeto busque ser parte de la validación-legitimación de los saberes docentes (actualizados) y de su práctica a través de la acumulación de horas-curso.

3.2.1 El devenir de las competencias en Latinoamérica.

El camino de la desigualdad social había sido demarcado por la extensión de las competencias y se acentuó aún más con el tiempo en lugar de decrecer. En los años noventa los países de Latinoamérica intentaban acercarse a modelos educativos que les permitiera estar a la vanguardia en la competitividad internacional. Por lo que uno de los desafíos más importantes se centraba en la producción del conocimiento:

La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico) reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 17)

Después de la Segunda Guerra Mundial el desarrollo económico era imprescindible para continuar la lucha por el bienestar social. Los países que alcanzaron a recuperarse de los estragos que habían sufrido, lograron estabilizarse a través de un modelo de industrialización que aparentemente

marcarían diferencias entre el éxito y la industrialización tardía de países de Latinoamérica:

Al contrastar el patrón latinoamericano con el de aquellos países que se podrían calificar de exitosos en su proceso de desarrollo, además de sus mayores niveles de dinamismo y equidad, quedan en evidencia diferencias nítidas con respecto al proceso de ahorro-inversión, a la formación de recursos humanos y a la difusión del progreso técnico; también la inserción internacional de los países de América Latina es notoriamente más precaria. (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 20)

Este patrón histórico de desarrollo de los años cincuenta-sesentas⁶⁵ marcaría grandes diferencias en los niveles de dinamismo económico que no beneficiaban a países de Latinoamérica al estar latente el endeudamiento externo⁶⁶, quedando así, la imposibilidad de alcanzar los niveles de desarrollo de Europa Central. Posteriormente, poco interesaría el desarrollo y crecimiento económico, lo que se buscaría entonces, es “realizar la política neoliberal, que se declara no responsable por la suerte de los expulsados y marginados” (Hinkelammert, 1991, p. 429).

En la década de los noventa, la globalización y el régimen marcado profundamente por un escenario neoliberalista transformaron las perspectivas políticas, sociales y educativas. “La ola reformista de esos años definió la agenda educativa de las diferentes administraciones nacionales y proporcionó, en un contexto de fuerte cambio e incertidumbre, un verdadero programa de trabajo que otorgó dinamismo a las políticas del sector educativo” (Tiramonti, 2010, p.7). No es de extrañarse entonces, que los cambios que surgieron en aquellos años estuvieran enfocados a la adaptación del desempeño laboral y educativo.

⁶⁵ *Ibidem*, p.20.

⁶⁶ Según Hinkelammert (1991) en los 50-60, los prestamos se llamaban “ayudas”. El pago de las “ayudas” lo que realmente ocasionaba es que el desarrollismo que intentaba tener los países de Latinoamérica se convirtiera en un problema más que en una solución. De acuerdo con las palabras del autor: *El pago de la deuda paga ayudas de desarrollo y para hacerlo destruye todo el desarrollo financiado con ellas. Renuncia a una política de exportación industrial [...] en vez de solucionar el problema, renuncia también a la propia exportación industrial y, en buena parte, al desarrollo industrial.*

De acuerdo con la Tiramonti (2010), un artículo de Gabriel Kessler “aborda desde una mirada renovada esta problemática de la relación de educación y trabajo y marca cómo ha ido cambiando la valoración que los jóvenes tienen de la educación, a partir de los cambios que ellos perciben en esta relación.” (p.8) En ese sentido, las políticas neoliberales prometieron aumentar la equidad y calidad educativa, promesa, que evidentemente no se cumplió, pero paradójicamente la desigualdad social ganó terreno y la brecha educativa en término de valor social aumentó⁶⁷.Crecieron políticas que estandarizaron procesos de evaluación para los docentes y la incorporación de nuevas tecnologías. De modo que, como expresa Torres (1998);

El modelo hegemónico neoliberal ha impulsado un movimiento por la creación de estándares educativos refrendados vía comparaciones internacionales de rendimiento que, desde preescolar hasta la universidad, han impactado sobre todos los niveles educativos. [...] estos estándares han sido usados más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo. (p. 220)

Asimismo, las dinámicas sociales estaban cambiando rápidamente con la llegada del fenómeno de la globalización, en conjunto con la llamada “sociedad del conocimiento” y el auge del mercado competitivo, vislumbraba nuevas formas de entender la realidad desde la competencia y competitividad. Tiramonti (2010) menciona que,

Las propuestas reformistas portaron una interpretación de los cambios que estaban sucediendo y conceptualizaron el futuro como “la sociedad del conocimiento”, donde la competencia estaba abierta a todos siempre y cuando los países adaptaran sus estructuras de gestión a las exigencias de este mundo competitivo y reorganizaran sus sistemas educativos de acuerdo con los nuevos criterios del mercado competitivo. ⁶⁸

La dinámica internacional por su parte; organizó, sistematizó y estandarizó los criterios educativos para las generaciones del nuevo milenio. La forma en la que el enfoque educativo se posicionaría es evidente: las

⁶⁷ *Ibidem*, p. 9.

⁶⁸ *Ibid.* p. 7

competencias educativas es el resultado de una serie de cambios políticos y económicos, esencialmente. El contexto económico, político y social en América Latina y el Caribe, no era tan favorable en comparación con los países de mayor desarrollo de capital económico y bienestar social. Sin embargo, una de las concepciones más concretas y aceptadas para abordar problemáticas en la educación, surgió en el año de 1996, en el informe que llevaría el título: “La Educación encierra un Tesoro”. Liderado por Jaques Delors como resultado de un estudio de la *Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI* promovido por la UNESCO.

Más tarde, el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* comienza a desarrollarse como una de las dos grandes propuestas que enarbolan la educación por competencias, junto con *DeSeCo* (Definición y Selección de Competencias) impulsado este último por países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el año de 1997 lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés).⁶⁹Cuestión que obligó a países de Latinoamérica a incluir en su sistema educativo el nuevo enfoque para la educación, adaptándose así a las sugerencias de los organismos internacionales.

Por otro lado, el aceleramiento de la comunicación y el intercambio de información fue y sigue siendo otro elemento presente para la transformación de las sociedades modernas. En aquellos años, la preocupación por la globalización ponía en la mesa de debate académico el aceleramiento de la tecnología, pues marcaba evidentemente la coyuntura entre una época y otra. La nueva era estaba siendo asumida desde la llamada sociedad de la información y el conocimiento. De acuerdo con esto, Castells (1999) señala lo siguiente:

La revolución de las tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo han inducido una nueva forma de sociedad, la sociedad red, que se caracteriza por la globalización de las actividades económicas decisivas desde

⁶⁹ El objetivo de PISA es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad (OCDE, 2006).

el punto de vista estratégico, por su forma de organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal, como expresiones de las actividades dominantes y de las élites gobernantes. (p. 23)

Las consecuencias para países latinoamericanos no parecían tan favorables. Desde una perspectiva negativa del fenómeno de la globalización y de los sistemas de capitalización de la información, éstos ganaban terreno, mientras la segregación y marginación crecía considerablemente en países que no tenían la misma oportunidad de competitividad económica y desarrollo social, aunado, a la pérdida identitaria⁷⁰ de las etnias en todo el mundo debido al mismo fenómeno. La globalización fue crucial, ya que enraizaba la interconectividad de las sociedades capitalistas, no obstante, el orden lo establecieron quienes tenían la posibilidad económica y la organización de los sistemas económicos a su mando. De esa manera el orden en el mundo pertenecía a las élites gobernantes, como lo indica Castells. Evidentemente los años noventa, fueron muy importante porque es un momento coyuntural que transformó las sociedades de manera global.

3.3 Contexto de la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres: mecanismos de control para la asignación de plazas docentes.

En la primera década del 2000 la propuesta educativa de las competencias se comenzaba a gestar; permeaba en ese momento en diferentes subsistemas de nivel medio superior, uno de ellos fue el Sistema Nacional Bachillerato (SNB), particularmente en el Colegio de Bachilleres -lugar donde se

⁷⁰ Retomaremos la idea de Castells de identidad como “el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades.” (1999, p. 28)

realizó la investigación-. Dicha institución, retomó el discurso de competencias como una vía alterna para su propio modelo académico (2009).

Los cambios de la sociedad mexicana se generaban debido a la globalización inherente a un contexto donde la ciencia y tecnología contribuía a nivel mundial con grandes avances. En aquella primera década del siglo XXI las perspectivas estaban sobre el presente y el futuro; se justificaba y se preparaba y de la misma manera, para el acontecer de una vida cotidiana como se puede apreciar a continuación.

Los seres humanos necesitamos una formación continua a lo largo de la vida para poder adaptarnos a los cambios que se producen en nuestra sociedad, es decir, se requiere de una serie de competencias que nos permitan aprender a aprender de la manera más estratégica y autogestiva, que nos capaciten para construir conocimientos útiles de acuerdo a necesidades particulares. No se trata de simples reciclajes sino de completos procesos de reeducación necesarios para afrontar las nuevas demandas laborales y sociales. (Colegio de Bachilleres, 2009, p. 8)

Y aunque apela por la formación de un ser humano “autónomo” y “autogestivo” se dimensiona desde la preocupación principalmente de lo laboral.

Actualmente, es muy importante que los estudiantes desarrollen competencias para discernir, seleccionar, codificar, organizar, analizar, retener, recuperar y utilizar la información y convertirla en conocimientos útiles que les permitan alcanzar mejor calidad de vida y una adecuada participación social e individual en los procesos productivos y de convivencia humana.⁷¹

En cualquier caso, ya se había realizado un diagnóstico de necesidades educativas de la sociedad mexicana contemporánea -nacionales e internacionales-, expresadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PNLD) y en el plan Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE) y en los diferentes diagnósticos realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de la prueba PISA, y por la UNESCO, entre otros organismos internacionales.⁷² Los objetivos de la educación por parte de PNLD buscaba perfilar la educación de acuerdo con sus indicadores: “elevar la calidad

⁷¹ *Ibidem*, p. 9

⁷² *Ibidem*, p. 13

de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y metas contribuyan al desarrollo nacional.” (CEFP, 2007)

El proyecto educativo nacional de aquellos años enunciaba en su discurso el objetivo de elevar la calidad de la educación como una necesidad social, señalando como un indicador importante el porcentaje de docentes que habían sido actualizados y/o capacitados, de acuerdo con los diferentes niveles de educación -básica, medio superior y superior-. Los docentes comenzaban a tener protagonismo al vincularse con la necesidad de una calidad educativa en sus distintas modalidades. La idea de que los docentes eran directamente responsables de elevar o disminuir la calidad en la educación ya comenzaba a estar presente con mayor fuerza. En el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) en el punto VI.3. “México con Educación de Calidad” se hace más evidente la relación calidad-docente que sostiene explícitamente la relación, de que la formación del docente -en cualquiera de su modalidad y nivel educativo- está íntimamente relacionada entre sí, es decir que, la calidad educativa tiene una relación directa entre ésta y las capacidades de los docentes.⁷³ De ahí entonces, que se buscará “actualizar/capacitar” al docente ya que de no estarlo, las consecuencias repercutirían posteriormente en su estabilidad laboral.

Sin embargo, fue bajo el fundamento que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje 3 "Igualdad de Oportunidades" que la reforma educativa establece en el ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, bajo el cargo de Josefina Eugenia Vázquez Mota y la Secretaría de Educación Pública (DOF: 29/10/2008). Las siguientes competencias son las que se establecieron en dicho acuerdo: 1) organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; 2) domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; 3) planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales

⁷³ En ese mismo rubro del objetivo 3.1. menciona lo siguiente: “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.” Y en la estrategia 3.1.1 contiguo a lo anterior: “Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico.” Pág. 123.

amplios; 4) lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; 5) evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo; 6) construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; 7) contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; y 8) participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. Como se puede observar, las intenciones estaban evidentemente centradas en el cumplimiento de las competencias de los docentes, sin embargo, lo que aparentemente se pretendía era el mejoramiento de la educación para los estudiantes de la Educación Medio Superior (EMS). En el año 2008, se creó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), al inicio de la reforma. El programa tiene en su página la siguiente leyenda:

El Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) tiene el objetivo de formar a los docentes de los planteles de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil docente, establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

El PROFORDEMS ofrece una "Especialidad en Competencias Docentes", impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un "Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior", que proporcionan instituciones de Educación Superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (SEMS, 2017)

En ese mismo año, la SEP llegó a varios convenios con las instituciones educativas. La ANUIES, por otro lado, como indica Lozano (2015);

Inició su oferta educativa en 42 instituciones de educación superior a través de actividades presenciales y otras a distancia organizadas en tres módulos: el primero de ellos con una duración de 40 horas, el segundo de 100 y el último de 60. Por su lado, la UPN ofertó siete cursos en línea: dos de ellos atendían cuestiones de enseñanza y aprendizaje de la Historia y de la Ciencia, respectivamente; otro, el aprendizaje de las nuevas tecnologías; uno más estaba directamente dirigido a las competencias; otro proporcionaba el contexto multicultural; y el último versaba sobre Matemáticas y tecnología.

El problema en cuestión en la dinámica que se estaba suscitando para abrir espacios de formación docente, es que pudieran ser espacios en donde no acontecía “formación” -probablemente quedando en el nivel de actualización o capacitación-; y por ende, la calidad de la educación en escuelas de nivel superior que se presentaba en la reforma educativa como un discurso de mejoramiento aparentemente quedó desvinculado de la primera intención en cuanto a la formación docente para beneficio de los estudiantes. No solo los profesores, sino las instituciones educativas tienen una visión de la formación y los procesos de formación se vinculan con esta visión.

La evaluación se convirtió en el incentivo primigenio para la otorgación de plazas, y entre otros aspectos, determinar el estatus laboral a través de la certificación de conocimientos por competencias. También comenzaron cuestionamientos acerca de la subordinación por parte de las instituciones educativas al establecer una reforma educativa en muchos de los casos, sino es que en la gran mayoría se implementaba sin considerar los contextos específicos de las comunidades en donde se pretendía implementar la reforma educativa.

En el Sistema Nacional Bachillerato (SNB) se implementaron algunos programas de evaluación para los docentes entre ellos el Sistema Automatizado de Formación y Actualización Docente (SAFAD) que de manera presencial⁷⁴ atiende al profesorado para fortalecer la formación de los docentes en sus diferentes áreas disciplinares. La oferta se otorga en un periodo de tiempo, comúnmente establecido en periodos de descanso laboral al inicio, intermedio y final de los ciclos escolares, entre los meses de enero, julio y diciembre de cada año. Los cursos de actualización son diversos y son acordes a los distintos contenidos disciplinares: Biología-Química; Ciencias Sociales e Historia; Filosofía; Física-Geografía; Formación Laboral; Matemáticas; inglés; Lenguaje y Comunicación; Tecnologías de la Información y comunicación. Por otro lado, el “Fortalecimiento de competencias para mejorar la práctica” está sujeto a las Líneas de Formación: Pedagogía y Didáctica; Tecnologías Aplicadas a la

⁷⁴ En el periodo de confinamiento (2020) la oferta de cursos y talleres de formación y actualización se llevaron a cabo en su modalidad virtual.

Educación; Mejora de la convivencia en los ambientes educativos. (SAFAD, 2020)

El otro programa de relevancia es la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC)⁷⁵ que aparece en el año 2013 para la actualización, capacitación y formación docente. Bajo la normativa de la RIEMS la prioridad del desarrollo se centraba en fortalecer las competencias docentes y los cursos se dirigían particularmente en la emisión de la certificación de la formación por dicho enfoque educativo. Qué cabe resaltar que, *formación en competencias*, es la manera en que nombraron a los cursos emitidos por el programa.

Para el ingresar a la plantilla docente era necesario concursar en el examen de oposición en un periodo comprendido antes del 2020 (2014-2019)⁷⁶ promovido y gestionado por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). Asimismo, el examen fue exactamente el mismo (en cuanto a procesos) para los docentes interesados en conseguir un lugar en el nivel medio superior, sin importar, la disciplina por la que se estaba concursando.

El proceso de evaluación se llevaba a cabo a nivel nacional para ingresar a la EMS. El concurso de ingreso como “nuevo ingreso” aplicaba para todos aquellos profesionistas aspirantes a formar parte de la plantilla docente, aun cuando el examen ya lo habían aplicado en más de una ocasión, lo que significaba que no por el hecho de ser evaluados y salir “Idóneo” se obtenía, por consiguiente, la basificación de horas clase, por el contrario, habría que hacer examen toda vez que no se obtuvieran los primeros lugares. Así entonces, el examen de ingreso se convertía en un dispositivo de gestión para el ingreso sin ofrecer ningún tipo de estabilidad laboral, mismo que tensionaba aún más la situación política de aquel momento entre el magisterio.

Otro problema que era evidente en los niveles de educación básica y medio superior fue la suspensión, despido o sanciones a los docentes que siendo evaluados no cumplían con el perfil de los lineamientos estipulados por la reforma educativa.⁷⁷

⁷⁵ Actualmente Coordinación Sectorial del Fortalecimiento Académico (COSFAC)

⁷⁶ Ver página web: [http://servicioprofesionaldocente\(...\)](http://servicioprofesionaldocente(...))

⁷⁷ Perfiles, parámetros e indicadores en el servicio profesional docente (2014-2018).

3.3.1 Evaluación del profesorado como práctica de dominación.

La evaluación en el nivel medio superior se dividía en dos momentos de acuerdo con los lineamientos de la reforma:⁷⁸ examen de oposición y examen de evaluación diagnóstica del primer año. En el primer caso, los aspirantes docentes presentaban tres exámenes del componente disciplinar. Los instrumentos en este caso son: 1) Examen de conocimientos sobre contenidos disciplinares. 2) Examen de conocimiento sobre habilidades docentes. 3) Plan de clase.

El examen se realizaba durante un día en horas seguidas, desde la mañana hasta la noche (la cita era de las 8:00 am y la salida a las 19:00 pm), con uno o dos recesos de quince minutos durante todo el día. Por supuesto que uno de los objetivos era trabajar bajo el paradigma de las competencias, tanto en los reactivos y la forma en la que estaban diseñados (opción múltiple), como en el contenido y forma en la que se realizaría la evaluación de conocimientos y habilidades docentes (diseño de planeación de clase). Sin embargo, el examen de oposición dividido en tres partes, cada uno de ellos contestado a través de un ordenador, aparentemente resultó contrario a un formato equivalente a las competencias. Es importante mencionar que un trabajo de planeación es un proceso que requiere pensarse detenidamente para obtener un producto final:

El plan de clase como el documento y producto final del trabajo de planeación. Contiene el material didáctico a utilizar durante la clase y la bibliografía de las lecturas de apoyo para la clase en particular. Este incluye el diseño de un formato para elaborar un plan de clase. (Gutiérrez, 2013)

Adicional a lo anterior el trabajo que resulta en un plan de clase, requiere una metodología específica más aún si se trata de una planeación elaborada desde el enfoque por competencias, según Flores (2016):

⁷⁸ Durante el periodo de la RIEMS y en los momentos más intensivos de la evaluación docente (2014-2019)

- A) Elementos del currículo. Inclusión educativa; la enseñanza parte del conocimiento; tomar en cuenta el perfil de egreso; estándares curriculares (internacionalmente); competencias para la vida; atención a la diversidad.
- B) Elementos contextuales. Mejora de los aprendizajes; aprendizaje permanente; saber ser, saber hacer y saber conocer; formación en la misma línea desde los 3 a los 15 años; trabajo con la familia; rol del docente; implementación de los aprendizajes.
- C) Sustento teórico argumentativo. Enfoque globalizador; socio constructivismo; evaluación sistemática, avances acordes a los conocimientos previos de los alumnos; generación de ambientes de trabajo; aprendizaje contextualizado; estrategias de trabajo; inclusión de TIC.

No obstante, el trabajo designado requería escribir en una hoja en blanco todo aquello que con anterioridad se hubiese planeado, sin ningún tipo recurso didáctico al momento de diseñar la planeación en el examen de oposición, es decir, en el último de los instrumentos, era indispensable, tener una excelente memoria para plasmar todo aquello que se pensó con tiempo.

El proceso de evaluación para ingresar a la plantilla docente de la EMS se simplificó en un examen basado en la memorización. La evaluación docente, se convirtió en un dispositivo de legitimidad del conocimiento de las competencias que llevaba a los sujetos por un camino de estabilidad laboral o de castigo y sanciones que inclusive terminaban en la pérdida del trabajo. La dimensión pedagógica debido a la demanda o a la burocratización del proceso de selección se diluyó en procesos de estandarización que si bien, daba elementos importantes en cuanto a los criterios por los que se aceptarían docentes de diferentes instituciones de educación medio superior, tomando como punto de partida que los docentes al ser sujetos de aprendizaje, son sujetos con diferentes aptitudes y habilidades, con distintas formas de aprender; y, aunque el ejercicio requería conocimientos afianzados sobre las competencias, el recurso del que se estaba haciendo uso, se convirtió en un instrumento de medición y no de evaluación de los procesos formativos y capacidades docentes. Por supuesto, que una ejecución buena o excelente del examen otorgó bastos privilegios para la selección del personal docente, no obstante, la forma en que se llevó a cabo la evaluación quedaría lejano a una

evaluación de los conocimientos docentes con capacidad de ejercer como enseñante.

En el segundo caso, la forma principal para la evaluación docente se gestionaba, una vez que aquellos participantes obtuvieran un nombramiento de definitividad, determinando así, el siguiente paso para la evaluación, en los demás casos de docentes que ingresaban por medio del examen de oposición y que no llegaron a los primeros lugares de acuerdo a las necesidades de cada institución educativa, la evaluación para el profesorado es nula, ya que al no tener un nombramiento definitivo, no existía ni la aparente necesidad u obligatoriedad por parte de la secretaria de educación pública de hacer un seguimiento de evaluación a los profesores en general.

Asimismo, ingresar a un programa de formación docente tampoco habría de ser una condición de obligatoriedad para los docentes no definitivos, por lo que si estuviesen interesados en tomar algún curso de formación docente coadyuvaría a tener mayores posibilidades de conseguir horas clase como un proceso de formación independiente a lo establecido por la reforma. Esta segunda etapa de evaluación diagnóstica su objetivo consistía en lo siguiente:

Conocer las experiencias del docente y técnico docente al ingresar al Servicio Profesional Docente en la educación media superior; identificar las necesidades de formación, así como los requerimientos de capacitación y actualización de los docentes y técnicos docentes acordes con las prácticas de enseñanza del modelo educativo del nivel medio superior y que contribuyan a su desarrollo profesional; recopilar información acerca del nivel de dominio de conocimientos y habilidades de los docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, en relación con lo establecido en el perfil correspondiente; identificar el grado de cumplimiento de las responsabilidades profesionales de los docentes.⁷⁹

Debido a la incertidumbre por la estabilidad laboral y de la incapacidad de saber el grado de conocimientos adquiridos como parte de la experiencia profesional o de los que se habrían de obtener a través de la experiencia docente, pero que en cualquiera que fuese el caso deberían de responder al

⁷⁹ La Evaluación Diagnóstica de conformidad con el artículo 22 de la Ley General del Servicio Profesional Docente deberá presentarse con carácter de obligatorio al término del primer año escolar. Ver con mayor detalle en “Ley general del servicio profesional docente” (2013).

modelo de educación dominante; resultó un desafío para los enseñantes que por un lado pretendían actualizarse/formarse y por el otro, cumplir con los requisitos fundamentales para ejercer como docentes.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación no significa unívocamente “la actualización de los docentes” “ni el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza” sino una forma de dominar las acciones de los sujetos que pretenden formarse, pero que en este caso también intentan mantener el estatus laboral. La práctica educativa de los docentes, en este sentido, debía llevarse a cabo sin tomar en consideración si el docente es definitivo o temporal, aunque, para los no definitivos como ya mencionamos, no existía obligatoriedad para permanecer ya que de cualquier forma se requerirá por tiempo determinado en su propuesta laboral. La RIEMS, fue clara cuando se estableció en sus términos que todo docente en servicio debe cumplir con un cierto perfil de formación, empero, no le interesó en la práctica que todos los docentes fueran actualizados/capacitados o no al menos, se consideraría a la plantilla docente en su generalidad. Por el contrario, los docentes en servicio con definitividad por supuesto, deberán pasar todas y cada una de las obligaciones correspondientes a su proceso de formación continua. Derivado de lo anterior, el control mediático a partir de las amenazas constantes de perder el empleo y, por tanto, el sustento que le ofrece su oficio a los docentes implica un dominio de sus acciones, al igual, de aquellos que obtienen su trabajo de manera temporal, pues si se desea alcanzar mayores beneficios habría que supeditar el contenido de las competencias, sin importar si son formativas o no.

De tal forma que, la asignación de horas definitivas dependerá del dominio del conocimiento de las competencias y es lo que determinaría su estatus laboral dentro del SNB, excluyendo terminantemente a quienes no lo obtengan pese a que la evaluación para la permanencia no sea bajo los lineamientos del enfoque por competencias o bien, que los programas de formación continua en el caso particular de la modalidad a distancia, no sean factible y/o para experiencias de

retroalimentación en cuanto a contenidos debido a problemáticas suscitadas dentro modalidad a distancia.⁸⁰

3.4 Un breve paréntesis: crisis de la formación docente en tiempo de pandemia.

La condición humana abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre. Los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia.

-Hannah Arendt

Fue el 31 de diciembre del 2019, cuando la Comisión Municipal de Salud de Wuhan, China notifica un conglomerado de casos de neumonía en Wuhan (provincia de Hubei). Posteriormente se determinarían que fueron causados por un nuevo coronavirus. El 12 de enero que China hace pública la secuencia genética del virus causante de la SARS-CoV2 (COVID-19); lo que significaba que se podía transmitir al ser humano. Este hecho, como ya sabemos se convirtió en uno de los más relevantes del presente, ya que marcaría una coyuntura histórica no vista desde hace mucho tiempo atrás.⁸¹

En el 2020 las cosas comenzaron a cambiar profundamente para el mundo. En la educación se acentuaron las problemáticas que ya de por sí devenían del permanente discurso de competitividad. Por lo que este apartado, tiene el propósito de analizar el discurso de las competencias en tiempos de confinamiento, que si bien, en un momento de crisis sanitaria, la educación, probablemente toma un lugar secundario ante la eminente incertidumbre y

⁸⁰ Ver matriz “Matriz de experiencias y perspectivas de los docentes en torno a la formación continua dentro de la institución educativa” respecto a las problemáticas que se suscitan en los procesos de formación continua.

⁸¹ El Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunció el 11 de marzo del 2020 la nueva enfermedad por el coronavirus 2019 (COVID-19) misma que se caracterizó como una nueva pandemia (OMS, 2020). Según la OMS en la “Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020”. [Ver el enlace: <https://www.who>. (...)]

susceptibilidad de muerte, también sigue siendo importante respecto a las consecuencias que en millones de estudiantes se vería reflejado durante varios meses de resguardo y prevención de contagio. Lo que nos interesa resaltar es la tensión que existe respecto a las disposiciones políticas y la práctica que los docentes y estudiantes llevan a cabo respecto al discurso de competencias que permea aun en tiempos de confinamiento.

3.4.1 Labor de los enseñantes ante la inesperada contingencia.

A partir de la llegada de la nueva cepa, SARS-CoV2 (COVID-19), todos los aspectos de la vida cotidiana transformaron la forma de convivir, de ser y de estar en el mundo. Asimismo, algunas de las problemáticas que ya se discutían, como la segregación social y económica, la desigualdad, se visibilizó durante esta experiencia. El ámbito educativo no fue la excepción en cuanto a las complicaciones presentadas durante el tiempo de pandemia.

Durante el confinamiento una de las menciones más representativas del esfuerzo por permanecer en comunicación pese a las circunstancias, ha sido el trabajo del magisterio con los estudiantes en todos los niveles educativos (básico, medio y superior). Es bien sabido que abruptamente las prácticas cotidianas en el aula ya no fueron posibles y todo transcurrió con notable diferencia. Nada parecido había sucedido con anterioridad, por lo que tampoco había experiencias de donde sujetarse para tomar medidas eficientes ante la incertidumbre. Evidentemente el gremio docente no estaba preparado y las herramientas que se comenzaron a utilizar no eran más que parte de la improvisación que la emergencia había forzado a tomar tutoriales de “YouTube”, actividades de la “web”, “programas institucionales”, etc. Las instituciones al mismo tiempo, al sentirse presionadas por los acontecimientos comenzaron a tomar sus propias medidas.

Los maestros de educación básica, sobre todo, encontraron algunas formas de subsanar los problemas que emergían constantemente. Se comunicaron en muchos de los casos, por medio de aplicaciones como “WhatsApp” para mandar tareas a las madres de familia, principalmente. En otros casos, colocando carteles fuera de la institución educativa con

indicaciones precisas para hacer tareas- por lo menos en México, algunas de estas prácticas se volvieron comunes-. Los docentes estaban preocupados pues muchos de ellos no habían trabajado nunca de manera virtual. Según un testimonio publicado por la revista digital “Strategos” (2020):

Muchos de nosotros no teníamos ni espacio en el celular, ni buena conexión a internet. El cambio fue tan repentino que demostró que necesitamos mejorar las plataformas digitales. Lo que hicimos fue organizarnos para hacer videos, enviarlos a los niños a un grupo por WhatsApp para que en un horario específico se comunicaran. Nosotros en cambio pasamos todo el tiempo recibiendo correos y evidencias de tareas; y resolviendo dudas de padres y estudiantes.⁸²

Sin embargo, no es el único de los casos, pero ilustra el común de las prácticas de los docentes que se enfrentaron a una serie de circunstancias de la que, ni los gobiernos estaban preparados para asumirlas, ni las autoridades educativas y por supuesto que ningún Estado a nivel mundial. Con la premura del poco tiempo con el que se contó para gestionar los procesos del ciclo escolar que aún estaba en curso, las autoridades educativas, a través del DOF (2020) publicaron las medidas que se tomarían para salvaguardar la salud y la vida de los ciudadanos:

El 14 de marzo de 2020 se publicó en el DOF el Acuerdo número 01/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipo medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, a excepción del Instituto Politécnico Nacional, el cual fue una medida preventiva y sancionada por el Consejo de Salubridad General, que a su vez fue modificado por el diverso número 06/03/20 publicado en el DOF el 1 de abril de 2020, por el periodo comprendido del 23 de marzo al 30 de abril de 2020 como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la SARS-CoV2 en el territorio nacional y, posteriormente, mediante el Acuerdo 09/04/20 publicado en el DOF el 30 de abril de 2020, para ampliar la tercera y última ocasión la

⁸² Testimonio de “Marcia Marisela Medina Cruz, quien tiene más de 15 años de experiencia siendo docente en escuelas primarias.” Tomado de la Revista Digital del instituto de Información Estadística y geográfica, Strategos. [ver en: [https://iieg.gob.\(...\)](https://iieg.gob.(...))]

suspensión del 30 de mayo y, de manera extraordinaria, el 18 de mayo, en aquellos municipios de nula o baja transmisión de la enfermedad SARS-CoV2. (las cursivas son del texto original).⁸³

Se debía sistematizar de manera «rápida» y «eficiente» las actividades de participación, entre estudiantes, profesores y padres de familia, aún con la «escasa» preparación de la plantilla docente respecto a las TIC y formación por competencias digitales. Una de las problemáticas que mayormente resaltó es el hecho de que no existe una certeza real de los niveles de preparación digital del magisterio. No obstante, de acuerdo con los datos de TALIS (Teaching and Learning International Survey) de la OCDE (2018), una encuesta dirigida a docentes y directores de centros educativos;

Según los docentes, todavía falta desarrollar algunas áreas de la formación continua. En promedio en la OCDE, el desarrollo de habilidades avanzadas en el manejo de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) es un área en la que los docentes dicen que necesitan más capacitación, junto con la enseñanza en entornos multiculturales / multilingües y la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales. Entre estas tres áreas, los docentes en México expresaron una mayor necesidad de capacitación en la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales. (p.4)

Empero, según Gomendio (2020):

Los docentes de países en los que el nivel de rendimiento de los alumnos es bajo, y en los que la evolución a lo digital está aún en etapas muy iniciales, tienden a tener la percepción sesgada de que están bien preparados. Este es el caso de México o Turquía donde más del 70% de los profesores cree estar bien preparados para el empleo de la tecnología en el aula, a pesar de su bajo nivel de formación. Probablemente perciben que su preparación es suficiente para el nivel de exigencia en competencias digitales que tiene su sistema educativo, que es baja.

En cualquiera de los casos, la contingencia no enunciaba una sola problemática, sino un número desproporcionado de problemáticas que, sobre la

⁸³ ACUERDO 12/06/20 (2020).

marcha, iban teniendo mayor presencia. Pese a ello, la autora hace alusión a la percepción que el docente tiene sobre sí mismo y su formación. Las competencias profesionales, hacen referencia a la capacidad que tienen los individuos de resolver problemas de la vida cotidiana. Por lo que entonces ¿será que los profesores no adquirieron las «competencias» que la formación continua bajo el enfoque educativo por competencias prometía otorgar? O ¿quizás se deba a que las «competencias educativas» son meramente discursivas y la realidad sobre pasa el ideal que empodera a dicho enfoque?

La mayor preocupación durante el confinamiento -sobre todo en los periodos de mayor decesos humanos- fue la integridad física y emocional, pero sobre todo la preservación de la vida. Los docentes, hicieron todo lo que estuvo en sus manos e inclusive, siguieron trabajando bajo esta modalidad. Si es un problema que se atañe a la gestión educativa, a la planeación y ejecución de los programas de educación de los diferentes niveles educativos, no podemos olvidar que finalmente, quienes estuvieron frente a la batalla fueron los docentes, con su escaso o basto conocimiento y manejo de la tecnología de la información y comunicación, sacaron adelante el problema que no sólo aconteció temporalmente sino que llegó para situarse en lo que después se llamaría “la nueva normalidad” haciéndose forzosa la capacitación y actualización docente para proseguir con todo lo que se estaba modelando como parte de la vida cotidiana de estudiantes y profesores del mundo.

Lo que no se ha dicho explícitamente es qué pese a la dificultad que en muchos o en la mayoría de los docentes se presentaba debido a las deficiencias de la formación docente respecto al uso de las herramientas tecnológicas o lo que también se nombraría como competencias digitales, los enseñantes, lograron en medida de lo posible integrarse a la modalidad a distancia, pero, si los docentes no estaban del todo preparados en competencias digitales ¿Cómo es que se logró estabilizar los procesos educativos en México aún con las dificultades de comunicación y la escasas competencias digitales docentes? Paradójicamente el problema potencializo las habilidades docentes, pero no precisamente las digitales. Se enfrentó a las dificultades e incertidumbre que trajo la pandemia, al miedo y paranoia colectiva, al distanciamiento de la vida

social y escolar que se suscitaba. La capacidad de los docentes se vio en el límite y superó las expectativas ¿a qué se debe?

Apelamos a la humanidad de los docentes más que a lo que siempre se puso en el altar de las propuestas educativas, es decir, la capacidad de enfrentarse a problemas relativos al ser humano no es proporcional a las competencias digitales o a cualquier tipo de competencia docente. Aquí lo que mayormente importante, surgió del espíritu natural del ser humano, quizás hasta de la conmoción, pero no de las competencias ya que estas últimas, tienden a lo contrario: la individualidad, la competitividad, la superación personal frente a la colectiva, la instrumentación de las habilidades naturales del ser humano. Es todo esto, el saber-hacer del que nos hablaba ya Delors.

En los programas de formación continua de la EMS ya se habían llevado a cabo algunos cursos que proporcionarían las competencias docentes que tanto se han anhelado a lo largo de los años. Gracias a la RIEMS los docentes y por medio del COSDAC, los docentes tendrían accesos a cursos que permitieran enriquecer sus conocimientos de las competencias educativas: Aplicación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior (Transformación/Temas y procesos), Competencias docentes del nivel Medio Superior, Implementación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior- (AME Etapa 2), entre otros.⁸⁴ Pero ni todo el conocimiento de las competencias, ni toda formación aseguro un proceso eficiente para el cumplimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento. La labor docente tuvo grandes dificultades, pero fue la capacidad de sensibilidad humana la que terminó por sobrellevar la crisis a la que nos enfrentamos a partir del año 2019.

Cabe mencionar que los procesos de formación continua han sido parte esencial para la práctica educativa desde la óptica de las instituciones y en mayor medida desde la perspectiva de los propios docentes pues se adhiere a su oficio como enseñantes. El docente en términos generales debía sobre salir ante

⁸⁴ En la COSDAC (Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico) existe una lista de opciones para que los docentes de Educación Medio Superior las lleven a cabo como parte de la *formación continua*.

inesperada crisis para la humanidad, pues como ya hemos expuesto, las instituciones educativas, por un lado, promueven y gestionan dichos procesos para cubrir un perfil de docente adscrito a una reforma educativa. En este sentido, las prácticas se ciñen de las formas discursivas del deber ser que, en este caso, está demarcado por el enfoque de competencias. Se debía saber utilizar con eficiencia las tecnologías de la información y la comunicación, pero se necesitó más que nunca un esfuerzo colectivo e individual de sensibilización ante lo acontecido.

El pensamiento crítico que se asoma con frecuencia dentro de los perfiles docentes debía de ser sustancial para crear un modelo que no sólo comunicara a los estudiantes de todo el mundo con sus instituciones y maestros, sino un esfuerzo por mirar lo que estaba sucediendo y transformar una ola de tragedias en enseñanzas que verdaderamente ayudaran a comprender la vida de manera distinta, equivalente a lo que estaba sucediendo alrededor del mundo. Por supuesto, el descontento social no se hizo esperar, tanto alumnos como maestros entraron en crisis, pues aquellas vivencias cotidianas que formaban parte en la manera en que percibían el mundo cambiaron y la desesperación comenzaba a superarlos. De un momento, la convivencia entre clases de los estudiantes había sido anulado. El llamado currículo oculto se transformaría en otra cosa, pues este se estaría experimentando desde el hogar a veces más violento que la misma experiencia escolar. Las interacciones humanas cesaron abruptamente, las risas, los encuentros a la salida para irse acompañados de los amigos y compañeros, que como dijimos, no sólo respecto a estudiantes, sino de maestros y de la comunidad escolar en general. Las prácticas cotidianas en general, estaban siendo diferenciadas que ni los mismos docentes estarían seguros de saber cómo actuar ante experiencias de las cuales no se tenía algún precedente.

Por otro lado, pese a las buenas intenciones de los docentes, también debemos tomar importancia, a la práctica de los enseñantes frente a las aulas virtuales y al descontrol desproporcionado que otorga un aula fría y de acompañamiento sólo con las voces y las fotografías de los estudiantes en aquellas pantallas. Es nuestra responsabilidad formarnos ante inesperadas circunstancias, pero ¿realmente existía dicha formación ante inesperada crisis

sanitaria? ¿los docentes poseían todas las competencias enunciadas en la reforma para el acompañamiento de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes? Y respecto a su formación continua ¿fueron suficientes los cursos de actualización/capacitación para aplicarse ante la complicada situación? Dado que es una situación incierta, se deben intentar contestar con evidente responsabilidad pues, aunque el tema de la formación como ya sabemos implica pensarse desde muchos siglos atrás. Los problemas de la formación en una época de capitalismo y de la creciente exigencia de su utilidad dan respuesta a este momento histórico en el que vivimos y que no debemos ignorar, ya que es un ciclo permanente, dándose.

De esto, el enseñante manifiesta su encuentro consigo mismo y con sus semejantes -otros-. También fuimos testigos de las circunstancias sociales y públicamente politizadas desde la imagen del deber ser de la profesionalización, actualización y capacitación docente, que llevaron al ejercicio de su obligación ética-política de estos a superar sus propios dolores, malestares, incertidumbres de la condición laboral que se experimentarían hace algunos años durante la época de la RIEMS, así como antes, durante y seguramente después de la pandemia. A razón de esto, el mayor bien social parece estar constantemente en juego: la educación de las nuevas generaciones.

CAPITULO 4

EXPERIENCIAS VIVIDAS, SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LOS DOCENTES.

*El mundo nace en nosotros, como Descartes hizo reconocer, y dentro de
nosotros adquiere su influencia habitual.*

-Edmund Husserl

En este capítulo, presentamos la interpretación de esta investigación a partir de la comprensión de las experiencias vividas que han marcado el ejercicio profesional de uno los entes performativos más importantes de la educación. Iniciamos con la pregunta “¿Qué significa ser docente?” Y aunque dicha pregunta significaría un sinnúmero de concepciones, es la primera discusión que nos llevaría a los significados y sentidos de ser docente y de la formación continua permanente e inacabada de cada sujeto. Cómo se percibe así mismo el docente, qué imagen tiene de sí, qué significa para cada quién la docencia, y en cuanto a ello, cómo han sido las experiencias de los docentes en los procesos de formación continua en su espacio institucional, son algunas de las cuestiones que presentamos en el siguiente apartado.

Asimismo, es menester explicitar en lo siguiente, los significados y sentidos que conjugan las experiencias de los participantes, expuestos con anterioridad, en las matrices de codificación que tuvieron la finalidad de sistematizar y posteriormente exponer en el presente capítulo de la investigación. De la misma forma, lo que presentaremos, los pensamos como hallazgos y no como resultados, debido al enfoque desde donde hemos abordado nuestro problema de investigación.

4.1 Experiencias vividas: el primer acercamiento al significado del ser docente.

“No sé qué voy a estudiar, pero lo que estudie lo voy a enseñar”⁸⁵

Aquella experiencia vivida que llega a ser significativa es aquella que deviene de las experiencias en un recorrido de su historia; como huellas que quedan impregnadas en la vida de una persona, en su conciencia, como un vestigio que fue y que quizás ya no es, pero que, queda en el recuerdo como algo que marcó su existencia. Se recuerda como una remembranza del pasado:

El concepto de vivencia significativa presupone siempre que la vivencia de la cual se predica significado, la discreta, resulta entonces perfectamente claro que solo puede llamarse significativa a una vivencia pasada, es decir, que está presente a la mirada retrospectiva como ya terminada y sustraída al devenir (...) Solo lo ya vivenciado es significativo, no lo que está siendo vivenciado. (Schütz, 1993, p.82).

Y aunque las experiencias al ser subjetivas, únicas e irrepetibles -dado que permanecen en la conciencia de cada sujeto-, son difíciles de descifrar en cuanto a la exactitud de sus significados que específicamente les otorga cada sujeto a sus vivencias; hay aspectos dentro del contexto que nos permiten interpretar y significar desde la fenomenología que “entiende la educación como una dimensión de la vida cuya duración es prolongada y sus efectos duraderos”. (López, 2000).

Por tanto, las experiencias vividas que a continuación se exponen, consideramos son al mismo tiempo significativas para los docentes que expresan algún o algunos de los acontecimientos más importantes que llevaron a éstos al encuentro con la docencia. Veamos el primer ejemplo de lo que comparte el docente:

Cuando yo empecé a darme cuenta que lo que me gustaba era estar frente a grupo, curiosamente fue desde la secundaria [...] lo que tengo presente es, en primera a mis maestros que admiraba y que veía yo y que decía ¡híjole! yo quiero ser como ellos. Y, cuando pasaba a dar exposiciones me di cuenta que no lo

⁸⁵ Tomado de la entrevista Piloto 1: EP1/NOV/2019.

hacía mal y que mis compañeros fuera de clase me seguían preguntando “¿Oye, pero como hiciste esto...? ¿Qué más sabes de este tema? ¿Qué más sabes de esto otro?” Entonces, yo sentía que podía transmitir de manera expositiva, eso a mí me gustaba, me dio una sensación de capacidad. (EDP/NOV/2019)

Su paso por la cotidianidad⁸⁶ de lo escolar, lo llevo a pensarse como un enseñante, es decir, aquellas experiencias vividas que entendemos desde lo que significó para éste, la admiración hacia la actividad que hacían sus profesores. Por otro lado, consideró las aptitudes que percibía sobre sí mismo y de esta manera, desde su propia subjetividad la posibilidad de enseñar se expresaba en la forma en que adquiriría capacidad expositiva frente a sus compañeros y maestros. De alguna manera tomó conciencia de lo que podría ser parte de su profesión al llegar a la vida adulta.

La relación de aquel joven que se convertiría en docente, con otros sujetos que, a su vez en algún punto de su vida, decidieron ser enseñantes (cual sea la razón) tuvo efecto en su subjetividad, no por el hecho de que aquellos profesores se dedicarían a la docencia, sino porque aquellos profesores causaban admiración en su entonces estudiante. Este tipo de «relación social» es aquello que según Weber (2014) llamamos, “al comportamiento de varias personas en medida en el que el significado de la acción de cada una esté referido al de las otras y la acción se guíe por esa referencia. (p.117)

Otro ejemplo lo tenemos a través del siguiente participante:

Me parece que la inquietud fue desde muy joven, desde la infancia. Las personas que apoyaban a mi mamá al cuidarme eran profesores. Yo siempre pensé que...al escuchar sus pláticas sabía... sé que la educación es un medio para transformar lo que no nos gusta. (ED1/EN/2020)

En este caso, según relata el participante las circunstancias familiares y contextuales, llevó a que tuviera una serie de experiencias dentro de un ambiente escolar. Según relata, la actividad laboral de su progenitora se suscitaba en las

⁸⁶ Comúnmente hay una idea generalizada de lo que se considera cotidiano, como pasear por la calle, comer o comprar algo de víveres cerca del hogar, pero lo cierto es que, el mundo de lo social, parte de la convivencia con los otros y en este sentido, de esos espacios que se comparten. En el caso de la escuela, inferimos que es un espacio de interacción social, en donde en la vida de un menor, un aspecto aparentemente pequeño acontece y trasciende para su vida futura.

aulas de las escuelas y aunque no se dedicaba a la docencia, su interacción con profesores estaba presente, por lo que en la infancia de la persona entrevistada acontecía una serie de experiencias que se observaban desde la mirada de un infante. Aquellas experiencias vividas llamaron la atención de lo que sería parte de su quehacer profesional en la vida adulta.

Estas primeras experiencias de vida son significativas al permanecer aun en la memoria de los sujetos y al cambiar algún aspecto de su vida posteriormente, por lo que, de los anteriores relatos, comprendemos que existen aspectos duraderos en la experiencia vivida que posteriormente se convertirían en experiencias de formación en la vida de los docentes. Empero, no todas las experiencias de formación de los enseñantes suelen darse en la primera edad, algunas acontecen durante la práctica educativa y en el desarrollo de su vida durante su quehacer. La convivencia con otros profesores, con sus estudiantes y con la comunidad educativa en general, van dejando algunos rasgos importantes de los que, como habíamos visto, significarán durante su oficio como docentes. Para ello retomamos las siguientes apreciaciones.

Hay muchas cosas que tenemos en común, muchas vivencias que son comunes y saber cómo otro profesor logró solucionar un problema, te va a ayudar a ti. Tal vez, nosotros de manera individual podamos encontrar soluciones diferentes a las de otros maestros, sin embargo, pues saber que le funcionó a otro profesor es importante a la hora de enfrentar algo. (ED4/JUL/2020)

En efecto, las experiencias de otros pueden ser representativas en nuestro actuar, pero ¿entonces para que formarse dentro de programas de formación continua? ¿no sería más sencillo hacer caso de quién tiene mayor experiencia? Para Larrosa (2007) la experiencia es lo que *nos pasa* ello significa que no podríamos equiparar de ninguna manera la experiencia de otros con la nuestra, no así, somos lo que somos por la relación intersubjetiva que tenemos con los otros. Esto último, significaría que, pese a que aprendemos las cosas esenciales de la vida por nosotros mismos, no las aprendemos solos (Larrosa, 2007) aprendemos siempre en relación con las experiencias de otros. El saber de la experiencia es algo concreto que se aprende por sí mismo. De ahí que sea sumamente necesario, el acompañamiento de otros, de su percepción del mundo, de sus experiencias contadas, de aquello que le pasa en el aula.

Podríamos considerar que el docente no aprende sólo de las experiencias dentro de los programas de formación continua y pese a que la consigna sea optar por cursar las opciones que se otorgan dentro del Colegio de Bachilleres, la educación es posible entenderse como una relación social y como una actividad creadora de vínculos (Pérez, 2018) por ende, las experiencias de formación acontecen en contextos de aprendizaje, en espacios de intercambio y de conversación. De esta manera, podemos decir, que las vivencias dentro de los espacios educativos se enriquecen al compartirse con otros sujetos que encuentran aprendizajes a través de los demás. La práctica educativa en ese sentido, también se va tejiendo a través de las historias de cada uno. Veamos el siguiente caso:

Entonces, ver a estudiantes que progresan que logran cumplir lo que ellos quieran a pesar de todas las adversidades que se les pueda presentar, es una de las cosas que a mí me llenan de mucha alegría saber que nuestros estudiantes logran cosas para ellos y por ende para los demás es algo que a mí me motiva mucho. Y como esa experiencia hay muchas de estudiantes que me encuentro fuera de la institución, ya fuera de la escuela, que han logrado seguir como sus sueños o perseguir sus metas y que me lo agradecen, no sólo a mí sino a sus compañeros, pero que te toman en cuenta como parte de su proceso de formación. (ED5/SEP/2020)

A razón de esto, inferimos que la práctica educativa no sólo implica “hacer bien” su trabajo en términos axiológicos, sino que requiere de sensibilidad como enseñante, como profesionista y como ser humano. La formación docente institucionalizada se vuelve inclusive obsoleta, si no se tienen claros los objetivos de un enseñante que no radican sólo en competencias comunicativas y de un saber-hacer, pues su práctica impacta en las siguientes generaciones a través de sus acciones que quedan impregnadas con el ejemplo.

Aunque el significado de ser docente para cada uno de éstos sea distinto, lo que podemos observar es que su historia de vida y sus experiencias de formación no se encasillan en una sola forma ya que, además, no han surgido aleatoriamente o de la formación unívocamente institucional. La práctica educativa es en este sentido, es el reflejo de lo que han hecho, las instituciones,

los estudiantes, compañeros de trabajo y de lo que se sigue dando pese a las circunstancias políticas y sociales que vivan en su especificidad los enseñantes.

4.1.1 Significados de ser docente.

Antes de entrar en discusión sobre los sentidos que otorgan los docentes a su práctica y como esto resulta de la complejidad, nos preguntamos qué es lo que significa ser docente ya que la intención es reflexionar sobre *el ser*, es decir, sobre lo que se es y desde ahí pensar *qué es lo que hace que seamos lo que somos (¿Qué investiduras portamos para ser?)*. En el caso de la docencia, se espera que se sea de determinada forma, en otras palabras, existe un “perfil” para ejercer como docente dentro de las diferentes instancias y niveles de educación.

La pregunta, *qué significa ser docente*, nos transporta a la preocupación por la práctica en la vida cotidiana, por la enseñanza y la preparación para la misma. Nos hace pensar en otras formas de nombrar a la docencia: enseñante, maestro, guía, instructor, tutor, educador. Nos lleva siempre a más preguntas y a más posibilidades de comprensión del significado tan complejo del *ser docente*. No obstante, de lo que podemos estar seguros, es que el *ser docente* de esta época en particular, implica tomar acciones y decisiones sobre sí mismo, sobre sus acciones y el significado que tienen dichas acciones. En cualquier caso, son acciones que tienen un sentido de ser, se hacen “para algo”: como cumplimiento de una imposición social, política, educativa o institucional; o por la preocupación sobre sí mismo, sobre su práctica educativa o bien, por la preocupación por la otredad. En cualquier caso, no es sólo un elemento lo que determina la noción de docencia, por el contrario, es sumamente complejo en la educación actual ya que está conformada por subjetividades tan distintas entre los autores que hacen la educación.

Debido a lo anterior, es menester, mencionar que de lo que se trata es de escucharlos para comprender e interpretar sus significados y luego, el sentido que le otorgan a su propia forma de entender el mundo, su mundo como

docentes de servicio en la educación media superior, adherido a prácticas educativas que se materializan desde lo institucional.

Formarse para ser docente.

La práctica educativa de los docentes es inherente a los significados que le otorga a su propia práctica, asimismo, la formación docente es relativa a las experiencias de formación que estos tienen durante su trayectoria como docentes y probablemente experiencias como sujetos de aprendizaje durante su trayectoria de vida. Veremos a continuación las perspectivas que los enseñantes comparten y que desde su mirada caracterizan algunos significados del *ser docente*, esencialmente.

El sujeto docente busca ser empático.

La empatía es un valor en la práctica, a su vez es una característica importante para el humano ya que se piensa desde la otredad⁸⁷, aunque no se haya vivido alguna situación similar semejante se comparten sentimientos o al menos, existe la capacidad para identificarse con otra persona.

Para los docentes, la empatía es un rasgo indispensable para la práctica educativa, algunas de las decisiones que se toman en el aula dependen profundamente de la capacidad que tiene el docente de comprender al otro, pero no sólo por situaciones de vida adversa que pudiera tener el estudiante, sino la forma de aprendizaje, sus gustos, su actividad social, entre otros; ya que es de esta manera que no sólo es posible saber reflexivamente las necesidades de los alumnos en general, sino permite mirar desde un sentido pedagógico y comprender la responsabilidad social y formativa que se tiene al guiar a otros sujetos de formación. Veamos las siguientes respuestas:

Yo primero parto, de que estamos trabajando con personas, con seres humanos y que como tales pues tienen diferentes características que cada alumno tiene

⁸⁷ Que entendemos desde la mirada propia y del otro, es decir, como la construcción de la autoconciencia y la conciencia del otro, resultando de ello una construcción ontológica y epistemológica cuando estas conciencias se afirman

diferentes habilidades, diferentes formas de trabajar y sumado a eso, diferentes problemas. Entonces, hay que ser empáticos, un buen docente tiene que ser empático, ponerse en los zapatos también de los estudiantes, recordar cuando nosotros también fuimos estudiantes y cuáles eran los intereses que teníamos y las formas en la que veíamos la vida a esa edad y eso va a ayudar un poquito a estar pensando que los estudiantes también tienen problemas y desde allí podemos partir. (ED5/SEP/2020).

Lo curioso es que la empatía es un aspecto que no se encuentra dentro del perfil de las competencias docentes de la RIEMS ya que en el acuerdo 447 no se menciona como una competencia, aunque es un elemento sustancial para los docentes.

“El docente de hoy las características es ser muy empático con los estudiantes, afectuoso y amar su trabajo, pero que si de hoy y de siempre esas son las características que debe tener.” (ED1/EN/2020)

Asimismo, la empatía es una habilidad social que debería ser considerada para la formación de futuros profesionales (Segarra et al.,2016) más allá del conocimiento y habilidades técnicas que el docente pueda adquirir dentro de los procesos de formación continua, pero, como mencionamos, no se considera una cualidad sobresaliente para las competencias educativas, al menos en lo que está estipulado dentro de la RIEMS. Es, por consiguiente, preocupante que la práctica educativa en las aulas quede sesgada ya que depende de la vocación o de la capacidad del enseñante. Así que, nos surgen aún más dudas: ¿es una capacidad innata del que tiene como ocupación la docencia? ¿es una cualidad que se va formando con el tiempo? ¿es posible aprenderlo dentro de la formación continua? Sean o no afirmativas las respuestas de nuestros cuestionamientos, es evidente que la empatía parte de una formación personal de los sujetos y que, aún no existen reglas explícitas que aseguren que el docente será reflexivo en su práctica, tanto para su formación como en la práctica frente a sus estudiantes que le permitan significarse como un ente verdaderamente empático.

La búsqueda de la eticidad forma parte de su práctica educativa.

Toda persona que inicia una carrera toma una decisión –es de esperarse que libremente – y en conjunto con esa decisión la responsabilidad futura que esta conlleva al incorporarse al campo laboral. Aquí, el profesional establece un compromiso consigo mismo y con el grupo social. Un compromiso que implica la búsqueda constante de superación y excelencia en la labor por realizar; una constante actualización de los conocimientos y una dignificación permanente de su práctica. En el buen ejercicio de su labor profesional hallará la autorrealización, pero también beneficiará de todos aquellos y aquellas que acudan a la prestación de sus servicios. (Rojas, 2011, p.3)

Es posible que en el acuerdo 447 de competencias docentes la ética profesional aparezca implícitamente en el desarrollo de todas las capacidades que debe mostrar dentro del perfil docente, sin embargo, en este caso tampoco están explicitadas ya que es un rasgo que los docentes lo entienden como un deber ser, pero no se encuentra dentro de los niveles de actuación burocrático o institucionalizado. La formación ético profesional es visible en la práctica de los profesionales cuando se interesan por su quehacer por un motivo común y personal por la labor que se ejerce, que en este caso es el de la enseñanza.

De acuerdo con lo que expresaron la mayoría de los docentes, estarían de acuerdo en actuar desde el compromiso que tiene un peso significativo para su labor, como en el siguiente ejemplo:

“La docencia es un compromiso ético con los estudiantes, también implica un proceso de formación, un compromiso con tu propia disciplina”.
(ED3/FEB/2020)

Por supuesto, que la docencia requiere mucho más que la transmisión de conocimientos es en esencia una serie de decisiones de su práctica en implicación con el currículo, la institución, las condiciones sociales y contextuales, el nivel de formación que debe de adquirir para mejorar su práctica, etcétera. Esto hace que su práctica sea de índole ético-político. El docente tiene un posicionamiento que con el tiempo transmite a sus oyentes, de alguna forma los hace parte de su discurso o inclusive se implica para “querer ser como su profesor” o “para nunca ser como su profesor”. En este sentido, el docente no

podría negar su responsabilidad que tiene al posicionarse de un espacio, de evocar sus ideales, perspectivas, experiencias. Su deber social, requiere seguirse formando en su disciplina, pero también pedagógicamente. La búsqueda de la eticidad es el formarse por su deber ser y no por el deber (institucional-profesionalizante), en otras palabras, la búsqueda de la eticidad es la capacidad de querer formarse para sí mismo, porque ello implicaría formarse para a su vez para el otro. Lo anterior, en algunos casos podría resultar contradictorio, si la intencionalidad o el sentido de formarse radica solamente en obtener certificaciones para el beneficio de su estatus laboral. Por lo menos, desde la perspectiva de los enseñantes que entrevistamos, el significado de ser docente conlleva la búsqueda de mejorar su formación a través de la capacitación/actualización a través de los programas de formación continua, pero prevalece la idea de responsabilidad y compromiso con sus estudiantes.

La actualización es significativa para la práctica.

Comúnmente escuchamos que una de las finalidades de formación continua es la actualización/capacitación de los conocimientos. Por supuesto, los docentes manifestaron estar interesados en cambiar continuamente aspectos que posibiliten llevar a cabo una práctica educativa adecuada:

Es necesario la actualización, pero también y espero no se oiga irónico o paradójico, también respetar y tener como base los conocimientos anteriores, lo que sabemos de raíz podría yo decirlo, la actualización es importante pero no debemos olvidar todo lo aprendido con anterioridad, así mezclando ambas cosas podría decir lo pasado con lo actual es la mejor manera, yo considero, de brindar una educación. (ED5/SEP/2020)

En este ejemplo, hay dos aspectos que manifiesta nuestro informante, es importante para mantener un equilibrio entre los saberes que se van adquiriendo durante las experiencias académicas, por un lado, y probablemente lo obtenido en un recorrido de formación y el conocimiento que se obtiene a través de nuevos aprendizajes, por otro. No obstante, la forma en que se ha ido entendiendo la práctica es cercana a una perspectiva técnica sobre todo cuando se vincula la actualización con la innovación de la práctica educativa, en este sentido

“nuestras expectativas acerca de los maestros y de las escuelas, y nuestro criterio materialista de la educación puede mejorar si se le proporcionan mejores herramientas, recursos y medios (es decir, la creencia que con más dinero, más materiales y mejores ambientes podríamos ir olvidando nuestros problemas)” (Carr y Kemmis, 1988, pp 52-53).

En la siguiente participación, es notable como la innovación es pensada desde hacer cosas diferentes, de acuerdo con el contexto en donde los docentes que ya tienen algunos años en el oficio como docentes.

Y el que está como que abierto a innovar a modificar digamos formas que quizá él no había tenido en su formación, como educativas, didácticas y pedagógicas que nosotros no tuvimos y que tenemos... como que buscarlas para facilitar el proceso de enseñanza. (ED2/EN/2020)

Actualizarse significa estar en el tiempo correspondiente y atender las necesidades de este. Lo que al mismo tiempo podría llegar a ser contradictorio, ya que si al pasar del tiempo el docente que se encuentra laborando durante muchos años de servicio, obtiene una categoría sobresaliente y sus horas de curso también lo son, ello no garantiza que sus experiencias sean formativas o que se esté formando como un ser humano, si efectivamente, se está inflando de la certificación de competencias educativas, pero en la práctica suceda algo distinto. En cuyo caso, la expresión que manifestaron los docentes, en cuanto la actualización, refiere a una *formación permanente*, ello quiere decir que, pese a que sea un aspecto institucionalizado/profesionalizante, se está pensando la actualización, como un aspecto de la formación y que esta última sirva para algo relacionado con su práctica educativa dentro del aula de clases.

Las experiencias posibilitan acercarse al pensar histórico.

El cuestionamiento sobre qué características posee un ‘buen docente’ intenta replantear lo que se vive cotidianamente en la labor de la enseñanza. Los cambios sociales que presencian los docentes son elementos participes de su autoconocimiento y perspectiva de la práctica. Asimismo, las circunstancias

actuales y el contexto en el que vivimos transforman la forma en que los jóvenes conciben el mundo que cambia constantemente.

Ello implica en los docentes, pensar en la tecnología como indispensable o bien, como un mal necesario que se acepta con avenencia por la preocupación del tiempo que acontece. La siguiente respuesta ejemplifica lo anterior respecto a la actualización en las herramientas tecnológicas y las clases virtuales que se acentuaron debido a las circunstancias provocadas por la pandemia (SARS-CoV-2):

Enfrentarse a nuevos retos con la actual situación que estamos viviendo a causa de la pandemia. Aprender nuevas estrategias y formas para evaluar a los estudiantes. Explorar diferentes plataformas educativas y herramientas virtuales para poder ofrecer una educación a distancia y que es lo que nos están solicitando y que es necesario realizar. (ED5/SEP/2020)

Afrontar las condiciones que ya eran difíciles antes de la contingencia sanitaria era importante en su momento, y después dado lo sucedido, fue de mayor peso. Esto se ve reflejado en los testimonios de algunos de los docentes entrevistados. En esta participación es notable la preocupación por actualizarse para la formación a distancia, esto debido a que la entrevista se realizó precisamente durante el confinamiento por lo que se proporcionó desde otra perspectiva derivado de una crisis mundial que como ya sabemos, conlleva problemáticas importantes, para la vida social, económica y educativa en los meses de mayor incertidumbre.

Desde este panorama, el pensar histórico desde Zemelman (2012) “deviene de una forma de pensar, que busca reconocer los espacios en los que se puede distinguir la presencia de lo históricamente necesario; aunque, a la vez, es una construcción de un tomar conciencia de la disconformidad respecto de las circunstancias.” (p.17). Por lo que no bastaría entonces, reparar las problemáticas devenidas de la inserción de las nuevas formas de comunicación y de la educación a distancia, sino que es menester concientizar sobre los problemas sociales desde un sentido histórico.

En el siguiente caso que cabe resaltar se entrevistó unos meses antes del confinamiento en México. En este testimonio, veremos como a partir de lo que

observa en su cotidianidad percibe uno de los efectos desfavorables que causa el uso inadecuado de los dispositivos tecnológicos.

He visto en algunas ocasiones donde están sentados en la mesa y cada uno está en su celular, su computadora y no hay esa cercanía, esa sobremesa, o ese abrazo que debería de estar porque tienen en sus manos una Tablet o un teléfono inteligente. (ED1/EN/2020).

Quizá no es suficientemente perceptible en ninguno de los dos casos un grado de conciencia histórica desde la perspectiva de Zemelman, no obstante, otra forma de comprensión de la realidad que demuestran los docentes es notable cuando se definen las cualidades del quehacer docente como sujetos de cambio y de transformación para las nuevas generaciones. En este aspecto también es posible que se conciben a través de su rol frente a las necesidades utilitarias de la sociedad, pero considerando otros elementos que las ciencias sociales y humanidades aportan para una formación humanística.

Es una responsabilidad compartida no solamente con el alumno, sino con la sociedad en general. (...) buscar que el conocimiento sea significativo, que le encuentren una utilidad, pero no una utilidad en el sentido de que van a ganar dinero con eso, sino que, le sirva como seres humanos sobre todo en las materias de humanidades. (ED4/JUL/2020)

Lo que destacamos en relación con esta participación, es el papel del docente para la sociedad ya que, en este sentido, no es la escuela el único espacio de intervención, pues su quehacer como enseñante parte de una finalidad desde lo colectivo y no, únicamente agente de transmisión de conocimientos. El docente bien podría significar un agente de cambio, pero es necesario que implique su quehacer en el pensar histórico, como forma de conciencia que posibilite experiencias de formación y estas, de inevitable transformación de la realidad educativa.

4.2 Sentidos docentes: ser docente, es ser un sujeto que se forma para algo.

En algunos casos el ser un enseñante significa una especie de realización de vida al ser parte de su vocación,⁸⁸ como en la primera participación que mencionamos.⁸⁹ Mas, en algunas ocasiones la docencia significa una oportunidad laboral para desarrollarse profesionalmente en el ámbito de enseñanza como podemos observar a continuación.

Creo que sobre todo tiene que ver en mi caso con las oportunidades laborales que son las que se fueron abriendo para la cuestión de la docencia. Yo desde la formación en la licenciatura pensaba más como en la investigación u otro tipo de actividades que tienen que ver con mi formación académica, pero finalmente pues en el campo de la educación que es el que tiene mayor apertura, digamos, es donde por ahí entré hasta estar como docente frente a grupo. (ED2/EN/2020)

Sabemos entonces, que el oficio del docente no es espontaneo, es parte de un suceso o algo que significó en su vida y lo llevó a dedicarse a la enseñanza. Asimismo, es innegable la esencia del oficio que lo precede, pues el ser enseñante, implica necesariamente ser un sujeto que se forma (sujeto formador y de formación). De acuerdo con lo anterior, las preguntas que gradualmente intentaremos responder son ¿cómo han sido sus experiencias de formación? y ¿para qué se forma el sujeto docente?

4.2.1 Formación “para la permanencia” como mecanismo de control.⁹⁰

Para comprender lo acontecido en los procesos de formación/evaluación de los docentes es necesario remitirnos al contexto político-educativo que se originó durante los años 2014 al 2019, principalmente, pues este corresponde a

⁸⁸ Vocación, tiene su origen del latín vocatio, que en podría entenderse como llamado (efecto de llamar vocare) El llamado de Dios y entorno a la espiritualidad y creencia, se refiere a la inclinación por el mundo de la fe, de la vida eclesiástica. En el contexto actual, esto cambiaría por el llamado hacía un oficio, profesión o cualidades que a veces se entienden como aptitudes.

⁸⁹ Entrevista piloto, EDP/NOV/2019.

⁹⁰ Como se hace mención en el apartado de referencia contextual: capítulo 3.

la vigencia de la RIEMS. Fue en este periodo en el que la evaluación tuvo diferentes intereses subyugados de políticas educativas y de un enfoque tecnocrático de la educación en la nueva era de las competencias.

Las experiencias de los docentes en el nivel medio superior dieron cuenta de la incapacidad de los programas de formación para fomentar estrategias que involucren *experiencias de formación*. Paradójicamente, es la voz de los docentes la que no se escucha dentro de estos procesos -de formación continua y evaluación - que hemos mencionado que suponen una práctica por y para los docentes. Del mismo modo, en los procesos de evaluación emitidos para la apropiación del conocimiento por competencias, las experiencias han sido expresadas de manera distinta al espíritu que, según los participantes, deben llevar consigo la posibilidad de aprender para la vida y su aplicación en la resolución de problemas ordinarios, en la cotidianidad. En este sentido, la evaluación ha sido basada en la memorización como lo expresa el siguiente participante.

Nosotros somos evaluados y la experiencia es un tanto compleja, no, de que muchas veces cuando tienes que hacer una planeación pues tienes que aprenderte de memoria cuales son las competencias que más, digamos, se adecuan a determinado aprendizaje. (ED3/FEB/2020)

El docente que comparte lo anterior, está consciente de la importancia de la evaluación y de lo necesario que es saber de memoria determinados contenidos para que posteriormente se adecuen a las competencias requeridas para la evaluación. Sabe también que, de no ser así, será mucho más complicado alcanzar la meta laboral (para la asignación o desempeño docente) que requiere apropiarse del contenido por competencias, qué como hemos dicho anteriormente, este desempeño es el que tuvieron los docentes al intentar ingresar como docente a la EMS o en el caso de que la evaluación, para el desempeño de su práctica o permanecer, es decir, manteniendo la actividad laboral que hasta entonces habría de llevar a cabo.

Asimismo, el mecanismo de control que se ejerce sobre la práctica educativa del docente se hace presente cuando el sistema controla los procesos de evaluación/formación sin posibilidad de mirar la multiplicidad del sujeto de

aprendizaje que es también un sujeto que enseña y forma a otros: la preocupación del docente desde este sentido es acreditar los procesos, aunque ello implique, memorizar contenidos relativos a las competencias educativas.

En este ejercicio de simplificación de la práctica, es evidentemente, el resultado del proceso que omite principios de la evaluación como lo es, centrarse en procesos y no en productos, pues ésta, no sería otra cosa más que una herramienta de medición, que califica más no evalúa:

La evaluación terminará confundida y reducida a la calificación, que suele terminar como recurso de clasificación, de selección de exclusión de unos grupos frente a otros. A falta de otro tipo de fundamentación los estándares preestablecidos son la referencia para la fabricación de los instrumentos de control. (Moreno, 2010, p. 296)

Pese a que la evaluación es parte esencial en la práctica educativa para comprender procesos de enseñanza-aprendizaje, es también una actividad que ha sido utilizada para mecanizar, dirigir y controlar prácticas, tal y como lo expresa Moreno (2010):

En la práctica, el discurso de las competencias refuerza la importancia de los métodos y omite los otros elementos del proceso educativo y, antes, pasa por alto el marco conceptual de referencia que dé luz a los distintos elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación. Sin más referencias a las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación se reduce a mero ejercicio de control. (p. 296)

Además de lo que expresa el autor, los procesos requieren un trabajo largo y continuo que necesitan de ciertas referencias teóricas y contextuales, sin embargo, como vemos en la siguiente participación docente, no hubo posibilidad de planear adecuadamente el uso de materiales, las estrategias didácticas y actividades para la clase, ya que todo esto, se realizó bajo los términos de la evaluación como sistema de reclutamiento laboral sin posibilidad de analizar algún tipo de criterio que valore la formación y su práctica educativa como docente frente a grupo.

Cuando tú haces la planeación normalmente a principios de semestre, pues tú cuentas con todas las herramientas, todos los medios, todos los elementos

necesarios para llegar a una planeación en una secuencia didáctica; pero, dentro del examen, dentro de los exámenes que se realizan para el ingreso, pues normalmente tú no cuentas con ese material. (D3/FEB/2020)

La siguiente participación refiere a algo similar al anterior informante:

Para ingresar al Colegio la verdad fue un examen completamente memorístico. Solamente en una parte donde pedían hacer una planeación en este caso ya reflejaba que sabías hacer otro tipo de cosas, pero de eso a que realmente lo aplicáramos para obtener el empleo, pues no fue así, no dimos ninguna clase muestra donde se notaran otras cuestiones que no se pueden ver en un examen múltiple o donde tienes que contestar de manera escrita algo. Creo que una evaluación por competencias sí sería ver al docente en su trabajo. (ED4/JUL/2020)

Nótese que en el primer caso⁹¹ se refiere a la ejecución de la planeación de clase como la acción que es posible a partir de la memorización de los contenidos, en este último,⁹² lo que se puede destacar es el ejercicio de memorización que se realiza, no en la planeación, sino en el examen donde se requería escoger a través de una modalidad de opción múltiple la respuesta correcta, haciendo de esta prueba una evaluación tradicional, nuevamente contradictoria a lo que el espíritu de las competencias niega como “competencias”.

En cualquier caso, el docente es un sujeto que aprende y que en la cabalidad de la experiencia y su formación obtiene una serie de conocimientos a través del tiempo, de su proceso académico y su experiencia; pero que en este aspecto no se requirió más que el esfuerzo y dedicación⁹³ para cumplir con los criterios de evaluación y por lo tanto de idoneidad para ejercer como docente. Basta con recordar lo que Freire (2009) expresa de la educación bancaria, en donde el educador es quien deposita los contenidos en el educando y el educando los recibe como un recipiente conduciendo a estos últimos a lo que llama el autor, «*memorización mecánica*». Asimismo, es posible hacer una

⁹¹ Entrevista ED3/FEB/2020.

⁹² Entrevista ED4/JUL/2020.

⁹³ Cuestión que es importante, sin embargo, la metodología por competencias en cuanto a planeación didáctica exige elementos de complejidad más desarrollados a los que se realizaron en los exámenes de oposición durante el periodo de la RIEMS.

analogía desde esta perspectiva dado que, aunque no existe un «educador» explícitamente guiando la tarea de aprender por sí mismo, sí que existe, un esfuerzo para que esa tarea se traduzca en una incesante lucha por memorizar contenidos, por lo menos en los contenidos relativos a lo pedagógico (examen de conocimiento sobre habilidades docentes y plan de clase).⁹⁴

Otro mecanismo de control que podríamos considerar se denota en los procesos de evaluación, pues representaron inestabilidad para algunos de los docentes, ya que no había forma de saber con cierto grado de seguridad si lo que se sabía acerca de las competencias, era suficiente. Dado lo anterior, se generó un ambiente de hostilidad entre los compañeros docentes, que aumentó la incertidumbre de su estabilidad laboral y, por consiguiente, económica:

Lo que no es agradable es que generes un ambiente hostil desde el sistema, desde este sistema que tiene que ver con políticas públicas y de educación, enfocadas hacia la educación donde tu ambiente laboral sea hostil, y que se aproveche esto para no darte estabilidad en tu trabajo, estabilidad laboral y por lo tanto económica. (D1/ENE/2020)

Suceso que se presentó con fuerza en los años de la RIEMS dado que el discurso de la educación de calidad tendría el objetivo de justificar la evaluación docente, su competencia para asistir a los estudiantes, así como dar clases que demostraran la calidad de la que se presumía llegaría con dicha reforma. El ambiente generaría una serie de cambios administrativos y burocráticos con la finalidad de regular no sólo el perfil del personal docente sino de quienes entraban a trabajar con nombramiento definitivo y quienes no entrarían permanentemente, pues el contrato que se emitía se estaba efectuando en la mayoría de los casos, temporalmente. Esta tensión de competitividad comenzó a generar un ambiente hostil entre los aspirantes. Las competencias educativas permanecieron dentro de los discursos oficialistas, sin embargo, en la práctica, su intencionalidad era otra, pues lo que se intentaba mantener era el control a través de los mecanismos de gestión y asignación de plazas docentes.

⁹⁴ Ver capítulo 3, en donde se expone el contexto de los mecanismos de formación/evaluación que se llevaron a cabo durante el periodo de la Reforma Educativa (2014-2019).

Estas prácticas derivadas de las organizaciones educativas para Weber (2014), son en sí mismas un sistema que controlan las prácticas de sus miembros. De manera sutil o violenta existen diversas relaciones de poder que nacen de la burocracia y lo institucionalizado. Las organizaciones en este sentido adquieren cierto poder cuando éstas se institucionalizan: “a una ‘organización’ en las que sus miembros estén en cuanto tales sometidos a una *relación de poder* en virtud del ordenamiento vigente la denominamos «organización con un poder institucionalizado» (*Herrschaftsverband*)” (Weber, 2014, p.177).

Es por ello, que la inestabilidad laboral y hasta cierto punto emocional, se genera al estar fuertemente vinculada con procesos burocráticos, de certificación y legitimidad de procesos de formación continua; aspectos, que profesionalizan la práctica educativa del docente. Por otra parte, se desarrollan procesos institucionalizados que controlan el sentido de la labor del enseñante.

Es así, bajo este panorama el que expresan los docentes sus inquietudes que acontecen de prácticas de sometimiento y alienación. De igual forma, es posible pensar en otras formas de dominación cuando se presenta el enfoque por competencias dentro del MCC como la unívoca posibilidad para el mejoramiento de la educación y en donde los individuos al mismo tiempo lo asuman como tal. No obstante, desde la perspectiva de los docentes, las competencias parecen ser muy positivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto de los estudiantes como de los profesores.

Las competencias como tal tienen esa finalidad que de alguna forma vinculan al estudiante con situaciones prácticas muy precisas. Entonces en ese sentido, dentro del aula siempre se promueve el aprendizaje por medio de ejemplos o problemáticas situadas, donde los estudiantes aplican el conocimiento para que puedan resolver problemas de su entorno, de su comunidad. (ED3/FEB/2020)

Lo que quiere decir que como paradigma dentro de los programas de estudio para la conformación de competencias de estudiante y profesores es aceptable y hasta cierto punto muy viable para los docentes, pues lo perciben como un modelo educativo que se debe propiciar para la calidad de la educación. Bajo esta perspectiva que exponen la mayoría de los participantes, se puede inferir que no están conscientes del todo, de lo que sucede a su alrededor y de lo que conlleva la formulación de programas de formación docente desde la

perspectiva de las competencias. Las experiencias de las que comparten los docentes no parecen ser agradables, cuando se trata de la evaluación por competencias, pero les parecen útiles para la formación/actualización.

Algunos de los cursos de formación continua, según los informantes, parecen formular estrategias descontextualizadas, y en cuanto la evaluación docente, esta se aplica a partir de la «memorización» que evidentemente es opuesto a lo que discursivamente se dice que son las competencias -como ya lo mencionamos-, ya que la finalidad que persiguen es perfilar al docente desde este enfoque educativo. Veamos lo que expresa el participante al respecto:

Nosotros al ser evaluados por competencias hacemos un examen, lo cual de alguna manera contradice un poco el modelo o el espíritu digamos, de la evaluación por competencias en el sentido de que pues lo que se tendría que evaluar es un aprendizaje por medio de un proceso continuo, porque la evaluación por competencias tiene que ver con esa cuestión de que la evaluación no es sólo en un momento, sino que es una evaluación pensada a partir de varios momentos: la evaluación formativa, la evaluación sumativa. Entonces es una cuestión que tiene que ver con distintos momentos del aprendizaje de los estudiantes. (ED3/FEB/2020)

Cabe resaltar que este ejemplo que presentamos fue repetitivo en cada una de las entrevistas, pues los docentes parecen saber para qué son las competencias, pero, cuando se llegaba a una reflexión desde la experienciación de cada uno, la contradicción se acentuaba respecto al sentido de éstas en los procesos de formación continua y evaluación de los docentes. De esto último, es posible concluir que los docentes -saben- acerca de las competencias, pero no a profundidad, y que este saber únicamente toma como referencia lo que se dice dentro de los procesos de formación continua basados en las competencias o de saberes adquiridos por cada uno de ellos,⁹⁵ lo que en cualquiera de los casos permanece como un conocimiento superficial debido a que las competencias tienen muchas aristas y al mismo tiempo una gran ambigüedad de lo que

⁹⁵ En este sentido, la visión está reducida a lo que las instituciones educativas promuevan desde su propia interpretación de competencias lo que son y su sentido en los procesos de enseñanza aprendizaje. Asimismo, las instituciones educativas estarían sujetas al Marco Curricular Común y a la perspectiva del enfoque desde su vía internacional, así como del contexto donde se intente implementar dicho enfoque.

fundamenta teórica y metodológicamente a dicho enfoque, lo que prácticamente haría casi imposible dominar el conocimiento acerca de las competencias.

De ese modo, los procesos de formación continua pese a que no sean del todo grato en algunos de los casos, se tiene la expectativa de obtener sus conocimientos. El dominio de las acciones es posible, si se convence a los sujetos de obtener los conocimientos suficientes, ya que, supuestamente, será el camino adecuado para sí mismos respecto al beneficio de sus propias prácticas. De ahí la que la presión ejercida para la obtención de horas definitivas⁹⁶ aumente, toda vez, que se dominen o que por lo menos, sea visible en los resultados de evaluación docente, ya que el servicio profesional docente excluirá de su plantilla laboral todo aquel que no llegase a cumplir con los estándares establecidos en la anterior RIEMS, siendo esta una condición para la permanencia en la institución educativa, aun cuando en los cursos de formación continua no se cubran problemáticas reales para la formación de los enseñantes que ejercen frente a grupos numerosos y la diversidad de contextos. El siguiente testimonio enfatiza lo que a lo largo de las entrevistas comentaban los docentes, en cuanto, a la necesidad de cubrir en los cursos de formación continua, especialmente a distancia, problemas suscitados en la cotidianidad de su quehacer en las aulas del Colegio de Bachilleres.

Uno de los temas que yo considero más urgentes que tratar es la población que tenemos como alumnado. Son grupos muy numerosos que difícilmente se prestan para una clase de 50 minutos atenderlos como debería de ser o empleando las estrategias que nos dicen, ese aprendizaje guiado, ese aprendizaje casi personalizado, que no podemos dar en un grupo tan numeroso y con tiempos tan reducidos. Ese tema de la población estudiantil en cuanto a la cantidad de alumnos excesiva en los grupos podría ser algunos de los temas. (ED5/SEP/2020).

Lo que es posible inferir, de esto último, es que las cualidades obtenidas para la práctica educativa de los docentes, no es proporcional al conocimiento de las competencias, debido a que la práctica ha sido nutrida de las experiencias y de la preparación en la formación continua, pero no necesariamente desde el

⁹⁶ Ver capítulo 3. “Una mirada reflexiva del contexto educativo basado en competencias” en la pág. 124

enfoque por competencias, pues este último no ha logrado situar lo que en su discurso prevalece como *competencias para la vida, para la resolución de problemas reales*, aunado que, aunque la responsabilidad sea compartida en los procesos de formación continua, por parte de los docentes y de las autoridades educativas, así como de la gestión de dichos programas, la presión es para el docente que debe formarse en competencias pese a que la práctica de profesionalización sea estéril para la adquisición de aprendizajes de éstas, ya que en algunas ocasiones reflejan la escasa o nula interactividad entre los participantes, la falta de retroalimentación de los contenidos lo que se convierte en una problemática para adquirir los conocimientos que, como ya dijimos, suponen ser obligatorios.

Del COSDAC, Sí esos son... hijole, a veces no están los maestros, no hay mucha retroalimentación porque no están, simplemente están los cursos ahí, pero...no sé ni cómo sea el proceso para la evaluación, me parece que luego esos son los más pesados. No, los que dan en el Colegio son muy buenos porque te comparten, compartes experiencias con los colegas, me parecen muy buenos, pero en el COSDAC luego son muy "pesaditos". (ED1/EN/2020)

Los procesos de formación/evaluación en suma, se encausan en las siguientes preocupaciones principalmente: en primera instancia, gestionar la relación laboral de los docentes en servicio y de nuevo ingreso y que de esta manera se mantenga el control y poder sobre la asignación de plazas magisteriales; lo segundo, mantener una proyección de calidad educativa en el nivel medio superior, mediando acorde a las necesidades institucionales- de los distintos subsistemas de educación media superior- la salida y la entrada de docentes «temporales». Por último, mantener al profesorado con definitividad dentro de los programas de formación continua de manera obligatoria para la permanencia. Los cursos de formación, así como los procesos de evaluación en la gran mayoría de los casos, estarían enfocados al paradigma de las competencias ya que es el que fue establecido por la RIEMS, como ya se había hecho mención.

Es por ello que, habría que escuchar más allá de las reformas educativas y de lo circunscrito en la oficialidad de los discursos ya dados. Escuchar (lat. *auscultāre*), significa poner atención a lo que se oye. No basta, con dejar que

comente el enseñante en “encuestas de satisfacción” de los cursos, es necesario que la gestión gubernamental tome con seriedad lo que tienen que decir los que hacen las clases. También, habría que pensar en los procesos de formación institucionalizados y cuestionar porqué parecen ser tomados como sinónimo de formación permanente cuando existe un sin número de factores que denotan diferenciaciones del sujeto docente, de su formación y de sus experiencias en torno a su práctica educativa. Consideremos que, aunque formen parte de un cuerpo docente del mismo nivel educativo, de la misma área de formación, de la misma institución, no todos tienen la misma profesión, y aunque sí el mismo oficio de la enseñanza, la diferencia es notable cuando entendemos que las circunstancias de cada sujeto son distintas y que en su proceso de formación también se incluyen experiencias de vida y de formación escolarizada dentro y fuera de la institución de la que estén adscritos.

En este sentido, la subjetividad, crea distancia en el proceso de homogeneización que se busca dentro de los límites de la profesionalización. De suerte que, escuchar, es necesario para comprender sus necesidades como trabajadores de la educación en un tiempo difícil para la supervivencia económica y laboral, respecto a sus experiencias en los procesos de formación continua y de sus experiencias como seres humanos con sus propias singularidades en cuanto a la edad, si es una joven o un adulto mayor, etcétera. El tiempo de conversar con el otro, es en este sentido, un tiempo que se otorga para no simplemente juzgar (Skliar, 2013). Conversar entonces, es escuchar al otro de acuerdo con lo que uno tiene que decir y volverse a escuchar así mismo de manera distinta.

Siendo así, la última pregunta situaba la entrevista en el cierre y al mismo tiempo la posibilidad de decir algo más: “¿algún comentario que desee agregar usted?” Sin excepción, se dispusieron a expresar con su propia voz lo que querían que se les escuchara. Intentaron decir algo más de lo que se les había preguntado. Así es como surgieron estas respuestas que nos parecen importantes retomarlas como cierre de este capítulo. La siguiente participación hizo hincapié en el incentivo económico que también es parte de la satisfacción de un ser humano para cubrir sus necesidades de manera digna y en consecuencia de esto, se tenga mayor libertad de formarse

libremente sin alguna presión que entendemos, incluye certificaciones para a su vez permanecer en la institución que labora como docente.

Bueno, que los profesores no somos los enemigos para el gobierno ni para nadie. Nosotros somos los aliados, deberían de considerarnos a los docentes como aliados del gobierno y aliados de las políticas públicas. No vemos como el enemigo a vencer, a quitar, al contrario, deberían de vernos como sus aliados los que estamos llevando al progreso al país y no a la catástrofe. [...] Entonces, no somos enemigos y que nos consideren para más estímulos que nos permitan formarnos y capacitarnos sin ninguna angustia: *o me formo o me pongo a trabajar en otro turno porque no me alcanza*. Así que, eso es lo único que diría que los docentes no somos enemigos de nadie. (ED1/EN/2020)

Lo que aparece en cursivas ejemplifica lo que vive el docente en su cotidianidad al intentar tener mayores recursos económicos que no se obtienen en muchos de los casos de un solo empleo. No es prioridad en este sentido, su formación por mayor disposición que tenga por mejorar su propia práctica. Las instituciones por su parte orientarán las funciones académicas de los docentes con condicionantes específicas de formación, esto es, de acuerdo con lo estipulado por la reforma educativa en curso. Pero la intencionalidad se diluye cuando se tienen algunos problemas de índole económico y lo que se busca es adquirir una serie de certificaciones de los conocimientos que beneficien el estatus laboral. Y aunque se encuentra explícito en el ACUERDO *por el que se establece el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica y se emiten las reglas para su operación* los procesos y las reglas de operación según la percepción de los docentes entrevistados, al contrario de obtener algún incentivo económico u obtener alguna promoción, se mantenía la inquietud constante de en cualquier momento perder el contrato de trabajador. Las decisiones de los incentivos, cabe resaltar, deberán de otorgarse de acuerdo con las reglas de operación que se atribuyeron a la LGSPD y a la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), la CNSPD, el INEE y las AEL, en la operación del programa de Promoción en la Función por Incentivos (DOF, 2015):

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

1.1. Establecer el programa de Promoción en la Función por Incentivos y sus reglas de operación, para el personal que realiza funciones docentes, técnico docentes, de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, a efecto de mejorar la calidad de la Educación Básica que imparte el Estado.

1.2. Determinar los perfiles para la Evaluación del Desempeño, e integrar las propuestas para su presentación al INEE, conjuntamente con las etapas, aspectos, métodos e instrumentos, con la participación de las AEL.

1.3. Establecer mecanismos de coordinación con las AEL para la definición de parámetros e indicadores.

1.4. Determinar anualmente, a partir de las propuestas presentadas por la AEL, la relación de escuelas y del personal que se ubica en localidades de alta pobreza y alejadas de las zonas urbanas, con base en los criterios establecidos en este Programa.

1.5. Diseñar los instrumentos para los procesos de Evaluación del Desempeño y de Evaluación Adicional para la Promoción en la Función por Incentivos del personal con funciones docentes, técnicos docentes, de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica.

1.6. Emitir la convocatoria marco para la Promoción en la Función por Incentivos.

Como hemos hecho referencia con anterioridad, la CNSPD, fue la encargada de emitir la convocatoria de manera precisa, en orden y en el tiempo establecido durante el periodo que correspondía (2014-2019), justo en el clímax de la RIEMS. Sin embargo, el problema que aqueja al gremio docente durante dicho periodo es precisamente la ausencia de incentivos correspondientes dado que, en aquellos años, la única aspiración posible radicaba en la adquisición de un nombramiento definitivo por medio del examen de oposición de la EMS. De acuerdo con esto, no hubo, por lo tanto, incentivos para el cambio de categoría, incremento de horas o económicos, al menos, para los recién incorporados al sistema educativo del nivel medio superior.⁹⁷ Justamente, los incentivos representaron uno de los mayores problemas pues se había arraizado un fantasma de negatividad para concursar en convocatorias de la llamada Carrera Magisterial (MG).

⁹⁷ Fue hasta el año 2021 cuando se reiniciaron los mecanismos que permitirían la promoción horizontal, principalmente, ya que es la modalidad que en aquellos años se había congelado de manera indefinida.

De cualquier forma, los estímulos proporcionados yacían en un modelo de estímulo-respuesta (premio-sanción) requisitorio para poder acceder a los estímulos prometidos en el ACUERDO. Observemos el siguiente esquema (Figura 5).

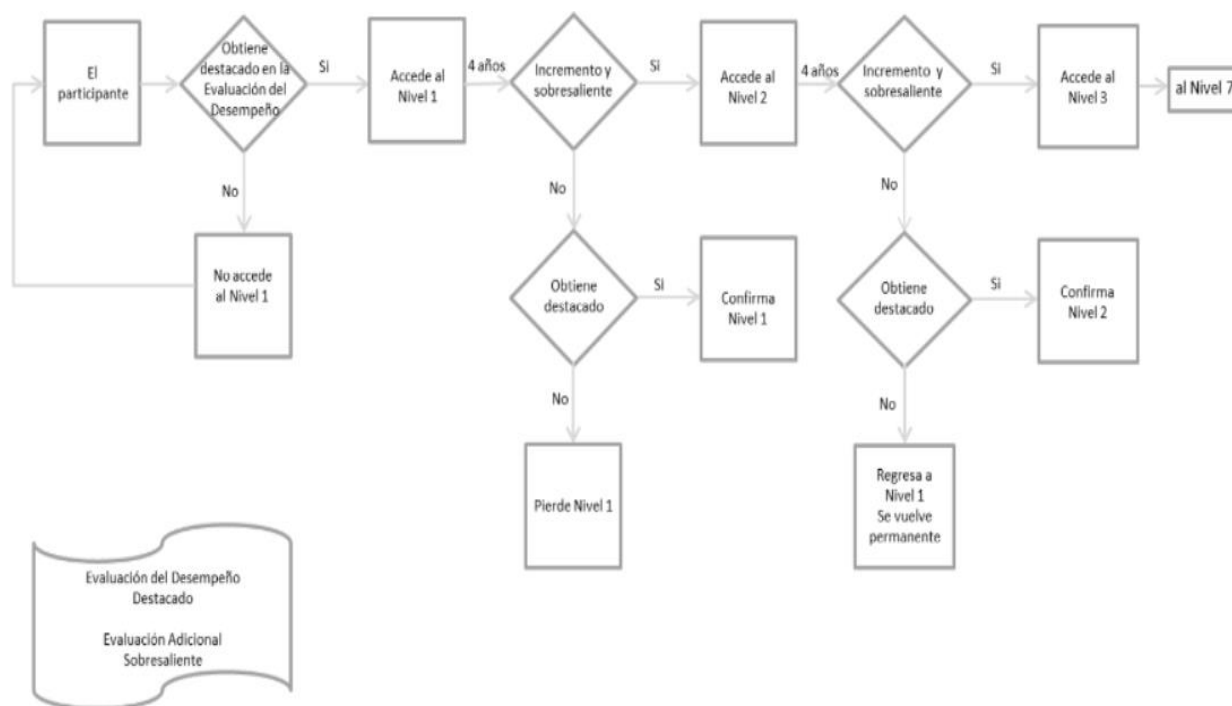


Figura 5. La implantación del programa de Promoción en la Función por Incentivos. Fuente: ACUERDO por el que se establece el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica y se emiten las reglas para su operación. X Generales.

De acuerdo con los instrumentos de evaluación docente que se ostentaron desde el enfoque educativo por competencias, se procedería a realizar la evaluación docente bajo el estigma de competitividad acreditada por las instituciones competentes. Lo que implicaría claramente, saber (cabe resaltar de memoria) de pies a cabeza sobre las competencias educativas y los acuerdos 442, 444 y 447, respectivamente. De ahí posiblemente, que el docente, perciba un ataque confrontativo a sus derechos como trabajador del Estado y como una persona que también debe cubrir sus necesidades vitales.

Las prácticas de remuneración “intentan mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la evaluación de los maestros y de los establecimientos

escolares sobre la base del rendimiento de sus alumnos en exámenes estandarizados” (Vegas, 2006 p. 225). Por lo que inferimos que, el profesorado al no ver una clara posibilidad de ascender de acuerdo con sus aptitudes puede llegarse a sentir excluido en sus saberes, sus experiencias y sus capacidades que no radican en una evaluación rígida y lineal para acceder a los incentivos prometidos.

Otro aspecto que es importante retomar es que, como ya hemos dicho, parte de la percepción que frecuentemente fue expresada por los docentes acerca del sentido de formarse, se sintetiza en el ideal de conocer las competencias para la práctica educativa, pero sobre todo, para afianzar sus conocimientos y tener mayores posibilidades en cuanto al incremento de horas (o mejorar de alguna forma su condición laboral), que aunque no cubriera una real necesidad de formación, existe un deber por conocer el paradigma, así sea por medios individuales o de lo que se llegue a ofrecer en la institución educativa en la que se labore. Asimismo, se percibe desinterés o poca preocupación por la formación continua de docentes por parte de quién ofrece los cursos, pues hay mayor incertidumbre toda vez que ésta, sea relativa al desconocimiento de las competencias ya que son los mismos docentes quienes se verán obligados a cumplir con el objetivo de la formación/capacitación por competencias, haya o no, oferta educativa que verse sobre las competencias que se exigen. Veamos la siguiente conclusión a la que llegó el participante:

Como que hay una perspectiva de que están presentes los procesos de evaluación en el modelo de competencias, entonces como que está empapándose más de ese modelo y se está aprendiendo más cosas, sumando más aprendizajes. Que igual no son por los cursos que está tomando ahí si como que tú lo buscas por tu cuenta. Tú ya eres el que busca la biografía para ver de qué trata , como que vas aportando de tu formación individual, de tu tiempo; ya no te van a certificar ya es algo más por ti, que tiene que ver con esa incertidumbre laboral también de que ya no sé... siento como esa presión de que para el incremento de horas voy a tener que saber de competencias, aunque los procesos de admisión si implican eso, pero también siento que hay mayor presión y justamente eso de que buscan de otros cursos externos que hay también oferta educativa. Formarse en diplomados, maestrías específicamente en la cuestión de competencias. (ED2/EN/2020)

Consideremos que en la última parte de la entrevista la intención era que los docentes opinaran libremente. Sorpresivamente, cada participante (sin excepción) otorgó su opinión que, aunque diferían -pues al ser libre cada uno se enfocó en lo que proyectaría su mayor interés expresar- su preocupación coincidía en ser escuchados, en que cada quién tenía algo que decir y que efectivamente, la intención de éstos era expresar su percepción sobre la práctica y la formación docente en relación con sus experiencias.

4.2.2 Formación permanente.

El problema que ponemos en cuestión tiene una doble dimensión; por un lado como lo discutíamos, la formación es un acontecimiento particular de cada sujeto, es decir, cada quién se forma según sus experiencias, percepciones y conocimientos que se van adhiriendo a su subjetividad en interacción con otros; pero, estamos de alguna manera condicionados a querer “formarnos” dentro de una institución educativa y al mismo tiempo, las instituciones educativas pretenden moldear un ideal de sujeto compuesto desde propuestas curriculares, que en el caso de la educación media superior, está regido por el Marco Curricular Común (MCC), perfil particular y específico impuesto por el enfoque por competencias.

En tal sentido, es la lógica de racionalidad de la educación la que ha permeado en las últimas décadas, es una condición del presente de control social. Giroux (2014) nos permite pensar desde su visión radical la dominación en la que las sociedades han sucumbido en las últimas décadas y en donde “el papel que las escuelas han desempeñado históricamente produciendo la racionalidad del control social y de la dominación de clase” (pp- 213-214).

El autor hace énfasis en el sistema de escolarización que en otros momentos históricos se pensaba desde el perfeccionamiento de las capacidades humanas y espirituales, ya que, la intención de mejorar la educación en la antigua civilización griega comparado con los últimos siglos conlleva, un sentido

ético que posibilitaba encontrarse dentro de una vida social y política. Estas formas de entender la educación son comprensibles a partir de su complejidad histórica, de los cambios producidos a través de las necesidades sociopolíticas y económicas. A pesar de ello, los ideales de la formación desde tal concepción han sido sesgados a través de los siglos por nuevos principios de escolarización que enseñan a obedecer paradigmas educativos propuestos no por y para las instituciones educativas, sino para lograr que estas instituciones medien asuntos que corresponden a la formación humana a través del currículo oficial. Desde esta perspectiva, es evidente que no se atiende la complejidad de la formación, pues dentro de los objetivos principales es cumplir con un perfil y no, con un ideal de formación.

Asimismo, son los paradigmas de este nuevo milenio, los que nos muestran la incapacidad que existe de entender todo desde su complejidad, se simplifica lo humano (Morín, 1999), y se fragmenta, como si la formación sólo aconteciera en un aula escolar o virtual y como si fuese posible lograrse bajo el conocimiento de lineamientos acartonados, sustraídos, de un enfoque particular educativo.

El conocimiento del conocimiento que conlleva la integración del consciente en su conocimiento debe aparecer ante la educación como un principio y una necesidad permanente (...).

Las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes: las que vienen del exterior cultural y social inhiben la autonomía del pensamiento y prohíben la búsqueda de verdad; aquellas que vienen del interior, encerradas a veces en el seno de nuestros mejores medios de conocimiento, hacen que los pensamientos se equivoquen entre ellos y sobre sí mismos. (Morín, 1999, p.13)

Siguiendo a Morín, el conocimiento que permanece en el exterior – el conocimiento acerca de la educación - es todo aquello que, desde donde podemos entender, es asumido como una verdad educativa que se debe asimilar como un deber ser para las prácticas educativas indistintamente del contexto en el que se desarrolle. En consecuencia, lo anterior, refiere a que el pensamiento particular de cada sujeto también puede engañarse así mismo, por creer que todo aquello que se le ha dado como verdad, es la verdad y no una interpretación de verdad. De este modo, el perfil docente al perseguir ciertos niveles de

competencia desde la formalidad y certificación de conocimientos sustituye o intenta sustituir ideales que podrían producirse y/o construirse desde la complejidad. De ahí que se pretenda encuadrar la diversidad humana de su aprendizaje, sus errores, de sus inquietudes e incertidumbres en una serie de requisitos no tan diferentes a un recetario culinario.

Es entonces, que estas composiciones devenidas de la subjetividad de los docentes y de los procesos de actualización/formación/evaluación a partir de dicho enfoque educativo, son contradictorias, pues la primera parte de una necesidad inherente a lo humano (formación), ontológica, profunda y compleja y la otra de una necesidad económica y política.

Por otro lado, si bien es cierto que los docentes lo que pretenden es formarse, el problema es que, al estar dentro de un sistema rígido e inflexible, las posibilidades para formarse desde donde lo entendemos -como complejidad- se ve opacado, diluido, en aras del servicio institucionalizado y para el cumplimiento de objetivos derivados de una condición permanente de actualización, pero no necesariamente relativa a una formación permanente. De esto último, nos preguntamos entonces, ¿qué podríamos considerar como formación en cuanto a proyecto permanente de vida y no, de conformación de legitimación de contenidos profesionales?

4.2.3 La formación docente es inacabada y permanente.

Recuerde cómo su alma de niño envidiaba el círculo de las grandes personas. Hoy ese círculo ya no le satisface y usted aspira a algo más elevado. Por eso su vida será siempre difícil, y por eso nunca cesará de ampliarse.

-Rainer Maria Rilke

Según Ferry (2007) la profesión de formador adquiere un rol específico de su desempeño al tratarse de una dinámica que se orienta a objetivos de acuerdo con su posición. En este sentido, el autor afirma que “cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer las prácticas profesionales” (p.54). Justamente, una de las preguntas que

se les realizó a los docentes, se encamina a la intencionalidad de éstos para adentrarse en los cursos de formación continua. El siguiente docente expresa sus motivos por el que decide participar en dichos procesos.

Muchas veces es porque pues hay cursos que si te llaman la atención. Especialmente, a mí me llama mucho la atención acerca de las técnicas que puedes aplicar con los grupos, o sea, técnicas de aprendizaje para la educación media superior. Digamos que es una cuestión de formación. (ED3/FEB/2020)

Es evidente, que existe una genuina preocupación por parte del docente por adquirir capacidades que le permitan solucionar un problema de su actividad como enseñante, pero a pesar de ello, cabe rescatar lo que propone Ferry (1997), en donde el trabajo de formación adquiere sentido cuando se realiza para sí mismo:

La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos. (p.96)

Por lo tanto, concluimos que la capacidad de aprender es inherente a los seres humanos y que no es en la escuela o en lo académico necesariamente, donde se adquiere lo más relevante para la formación, y aunque es posible que gran parte del aprendizaje acontezca en la escuela, no es el único lugar donde existe una relación significativa con el conocimiento (Ferry, 1997).

La preocupación por certificar el conocimiento es completamente legítima sabiendo que el panorama de la formación se simplifica en procesos de formación continua que los programas institucionales ofrecen para continuar dentro de la vida escolar, sin embargo, la tendencia de los docentes en ubicarse en el terreno humanista es incesante y al mismo tiempo resulta contradictoria a las acciones que dan sentido a la práctica educativa, en otras palabras, los docentes son capaces de comprender cuestiones complejas de la vida social y humana de los estudiantes y se interesan en formarse para solucionar problemas educativos a corto plazo. Esta idea de formación es la misma que conforma la de la enseñanza bajo la premisa: un docente formado es un docente preparado

para enseñar. Pero ¿Cuándo podríamos considerar que un docente está formado? ¿en qué momento se considera preparado como enseñante? La formación como fenómeno de lo humano como lo hemos aclarado, desde Ferry (1987) es un trabajo para sí mismo y que acontece permanentemente: *Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela a perpetuidad* (p.45).

Por lo que el nivel en la práctica es menester, asociarla al sentido de permanencia, pero también al de largo plazo, no sólo para subsanar problemáticas de la educación que se presenten en la inmediatez de la práctica docente, sino para el mejoramiento de las capacidades individuales que darán sentido a nociones complejas de la formación como problema ontológico del ser humano, como un sujeto que se forma para ser una versión perfectible de sí mismo: *Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura.* (Ferry, 1987, p. 43)

La realidad social empuja de algún modo a interesarse por la obtención de certificados, constancias, títulos, etc., entorno a la formación que uno *posee*, sin embargo, como hemos referido, no necesariamente es formación lo que se legitima con la certificación, sino una serie de procesos que fueron tomados en un momento y tiempo determinado, estipulados por una institución educativa nombrados de distintas maneras: actualización, profesionalización, capacitación, entre otras. La escolaridad y la formación como concepciones de lo laboral son relativas en tanto que, sus objetivos explícitos e implícitos pretenden la adquisición de capacidades profesionales que se obtienen al término del ciclo escolar, pero, mantienen la idea de formación como ligadura del desempeño de éstas.

En cuyo caso Camperos (2008) alude sobre la importancia de formarse para la vida laboral ya que además es necesario para obtener y desempeñar una profesión; no obstante, sobre ello añade que, a los jóvenes, “se necesita prepararlos para que se desempeñen con eficiencia, pero también para que sean ciudadanos, padres, personas y amigos responsables y comprometidos con sus

semejantes” (p. 208). Para ello es necesario pensar la formación profesional desde una mirada de la Antropoética como concepción de comprensión:

La Antropoética, previene de ser atrapados por la visión de estructuras y pensamientos simples, soluciones mágicas o simples especulaciones, en lugares comunes. Haciendo que el ejercicio de reflexión sea algo más complejo, una tarea ardua y extremadamente difícil. La Antropoética debe considerarse como una ética de la consciencia en la conceptualización compleja del género humano, que comprende al individuo, la sociedad y la especie como un entramado de múltiples relaciones. Y donde las interacciones entre cada uno de ellos los hace sostenerse, retroalimentarse y religarse. (Alvarado; Manjarrez, 2017, pp. 7-8)

Lo anterior, confirma que la formación en su distinción de complejidad es cercana a la noción ético-político de los seres humanos, en cambio, sin pensar desde la dicotomía de las concepciones, pero sí de la manera en que en la actualidad se concibe la formación como sinónimo de actualización, capacitación o profesionalización, los procesos institucionalizados simplifican la formación en la obtención de conocimientos establecidos en el currículo.

En suma, la formación es parte de la constitución de los seres humanos, es aquella que de la mano de la razón y de la educabilidad como posibilidad de perfeccionarse, es un trabajo permanente e inacabado sobre sí mismo. Es por ello que, mirarla separada de los acontecimientos cotidianos y subjetivos es negar, de alguna forma, su esencia que emerge del caos y de la incertidumbre de la condición humana.

CONSIDERACIONES FINALES.

Nombrar esta última parte del trabajo de tesis, “consideraciones finales”, me parece pertinente cuando pensamos la investigación como una discusión conceptual, teórica-metodológica que se cierra, pero que no finaliza, ni concluye.

Justamente se fue desarrollando un trabajo de discusión sobre algunas nociones de formación como acontecimiento de lo humano, y como es que la práctica educativa advierte un proceso de formación, considerando la subjetividad, experiencias y contextos de los sujetos que lo viven. De tal forma el análisis precisó hacer hincapié en una de las inquietudes más relevantes en los últimos años: la formación en el marco del enfoque por competencias.

Para darle cuerpo a lo anterior, se planteó un problema de investigación derivado de las consecuencias históricas, sociales y educativas de la inserción del paradigma de las competencias. Se planteo supuestos de investigación, el objetivo general y particulares de esta.

Fue necesario hacer uso de un método de comprensión fenomenológico que dé cuenta de los significados y sentidos que le otorgan los sujetos docentes a su práctica educativa, a su formación y a los procesos de formación que yacen de estos.

Por supuesto, el trabajo no fue el mismo en el inicio, en el transcurso y en el cierre, como todo proceso de formación ha sido permanente y cambiante; de manera conjunta el trabajo habla de un recorrido personal del sujeto investigador y de la investigación misma. Por lo que cobra sentido cuando surgen otros cuestionamientos y problemáticas de la vertiente en la formación del profesorado para su posterior desarrollo y análisis. Ello implicó a su vez, seguir un hilo conductor teórico-metodológico, pero no de manera estática e inerte.

En este sentido, el trabajo es el resultado investigativo del análisis de los procesos de formación de los docentes en humanidades del nivel medio superior, particularmente, de profesores que ejercen su práctica docente en el Colegio de Bachilleres, siendo estos protagonistas de sus experiencias y responsables de su formación, pero en el marco del proyecto educativo por competencias en el

que se ha propuesto a lo largo de los últimos años (2014-2019) por la entonces, RIEMS.

Fue necesario recoger voces de los docentes que experimentaron dentro de los procesos de los programas de formación docente de la EMS. De ahí que situáramos algunas de sus prácticas, los significados y sentidos devenidos de éstas en el marco de las competencias. Finalmente, consideramos algunos elementos que entretujan de manera sustancial el fundamento conceptual, teórico y metodológico que se desarrolló a lo largo de la investigación.

El objeto de estudio, por un lado, se construyó del inconmensurable problema de la formación, que al término del trabajo pudimos dar cuenta que, en efecto, no es posible llamar formación a aquello que nace únicamente de una lógica de racionalidad instrumental, pues la formación al gestarse de lo humano es esencialmente ontológica y compleja incapaz de sostenerse a partir de discursos vanos y simplistas como el de las competencias, al menos para dar sentido al acontecer de complejidad humana. Lo que nos lleva a lo siguiente: el problema de la formación no es un fenómeno aislado, es un fenómeno que comparte su sentido de ser a medida que hay interacción con otros sujetos. Un sujeto de aprendizaje necesita de mediaciones externas e internas para formarse.

El desarrollo de la *práctica educativa como un proceso de formación*, es una categoría que decidimos formular ya que la práctica *no es*, sino en relación con la teoría e inversamente; es imposible separarla de experiencias de vida, de contextos y de lo institucionalizado. La práctica educativa es en sí misma, un proceso que se va formando y comúnmente son los docentes, los que llevan su práctica al mundo de lo institucional, por razones diversas, el docente decide y acciona, para su propio beneficio o para el de los demás o quizá para ambos, pero, de alguna forma será influenciado inevitablemente por apreciaciones que no tienen nada que ver con sus deseos, sino por el deber ser del proyecto educativo en curso, concretado por acciones e intereses ajenos a los propios. De ahí precisamente, que echamos mano de un método fenomenológico de interpretación y comprensión.

Por tal motivo, nos interesamos en los *procesos de formación docente* como parte sustancial del problema de investigación, que da sentido a la pregunta de investigación presentada en la tesis. De ahí, que se discutiera sobre los programas de formación continua, principalmente, de educación a distancia, pues nos permitió mostrar la problemática de cerca, las experiencias que dejarían rastro en los docentes.

Sin embargo, la problemática no se limitó en el análisis de las prácticas que acontecen dentro de las instituciones educativas o por los programas emitidos dentro de éstas. Realizamos lectura de la realidad a través de la historicidad y desde una mirada de acontecimiento, sin pretender, ser la única forma de comprender las experiencias de formación docente. Es por ello, que fue de vital importancia la apreciación de la formación como una concepción historicista de la condición humana como posibilidad de transformarse a sí misma, a través del tiempo y de los sujetos como ciudadanos del mundo. El contexto y concepciones de las competencias resultó imprescindible para la discusión que llevamos a cabo para darle sentido al *sentido* de los docentes adheridos al panorama de las competencias educativas.

Nos enfocamos en expresiones de la formación continua, como lo son; la actualización y capacitación (prácticas de profesionalización). En este sentido, en algún momento, hicimos uso de palabras como formación/capacitación, formación/actualización o capacitación/actualización, de acuerdo con la necesidad de la discusión y debido los constructos de dichas expresiones, pues nos ayudarían a comprender desde donde nos colocamos para mirar el objeto de estudio de nuestro interés.

El diseño metodológico, requirió un modelo de interpretación cualitativo en el que fuese posible interpretar los significados y sentidos de los docentes en servicio. Los significados de alguna manera fungieron como antecedente de las acciones de los docentes, de sus decisiones en sus procesos de formación y de las nociones que parten de su subjetividad. Los sentidos por otro lado son en relación con los significados, el consecuente de las acciones que responden a una de las preguntas más importantes para comprender los fenómenos sociales y educativos: ¿para qué formarse en competencias?

De esta noción, es posible pensar cuál es el sentido de ciertas prácticas que se llevan a cabo en los procesos de formación continua, quiénes son los mayores interesados en que los docentes se formen y para qué es indispensable que lo hagan. A primera vista, son los docentes los que se involucran en programas de formación, pero como hemos abordado en el capítulo 3, apartado 3.3 *Contexto de la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres: mecanismos de control para la asignación de plazas docentes* y discutido en el capítulo 4, en el apartado 4.2.1 *Formación “para la permanencia” como mecanismo de control*, no necesariamente es el docente el que de manera consciente accede a formarse o no al menos en el sentido de completud humana sino para el cumplimiento de un ciclo administrativo de obligatoriedad. La interpretación, por lo tanto, devino de los significados y sentidos ya que, no yacen separadas; por el contrario, son parte del tejido de complejidad del sujeto docente, de los significativo de su vida y su trascendencia al otorgarle sentido o sentidos particulares a su práctica educativa.

Por último, este apartado expone algunas de sus reflexiones finales para dejar en puerta la discusión abierta, para no caer en el olvido y de alguna manera culminar en posibilidades de mirar nuevos horizontes, ya que el problema no termina, por el contrario, es un dado-dándose que no nos ha dejado dar un paso delante como humanidad.

Hallazgos de la investigación.

Es interesante lo que hemos develado en el trabajo teórico-conceptual y del trabajo de campo, de acuerdo con los significados y sentidos del docente de nivel medio superior.

Por otro lado, existen grandes diferencias en las concepciones de formación y el de las competencias educativas como enfoque de formación. La primera, lleva consigo, una extensión grande para su comprensión, es decir, es una categoría que enfrenta algunos de los problemas hallados desde la

historicidad y las tradiciones conceptuales, así como de diferentes nociones y autores. La segunda, relativa a las competencias, tiene una tendencia marcada hacia las aptitudes y capacidades laborales.

De esta manera, mencionaremos algunos elementos trascendentes que encontramos:

- **Los significados tienen tintes humanistas.** La percepción común de los docentes entorno al significado de su práctica y del ser docente, es cercano a una visión humanista de la enseñanza.⁹⁸La preocupación por sí mismos como protagonistas de la educación es evidente y, al mismo tiempo valoran el ejercicio de su práctica al establecer relaciones empáticas con los estudiantes.

El ser docente, significa ser alguien con una formación integral que posee una serie de capacidades que le permiten perfeccionarse de acuerdo con el rol social y educativo que lo constata dentro de la actividad educativa.

- **Sentidos de simplificación.** Al contrario de los significados, para los docentes la tendencia en la práctica educativa es la reproducción de las imposiciones del proyecto educativo por competencias.

El sentido de formarse se enuncia en los siguientes aspectos: para obtener conocimientos y herramientas desde el enfoque por competencias y así tener mayor amplitud en la ejecución de su práctica frente a los problemas educativos inmediatistas, es decir, los que resulten durante su quehacer cotidiano; de esta manera, se sentirán un poco más seguros de atender las necesidades diarias de sus estudiantes.

La formación se percibe en este sentido, como la adquisición de nuevos conocimientos obtenidos a través de la actualización y la capacitación continua, pero la formación permanente desde el sentido de Ferry (1997) no se encuentra presente como posibilidad de formarse para sí mismos.

En segundo lugar, debido a la presión ejercida por las autoridades educativas para formarse, en otras palabras, para evitar castigos o

⁹⁸ Nos referimos a una pedagogía humanista, en el que se desarrolla libremente aspectos positivos del ser humano, que, en este caso, es un ser en constante aprendizaje (educando; educador).

sanciones que, por el contrario, si se llevan a cabo determinados procesos de formación se obtienen mayores beneficios, lo que nos lleva a un tercer punto; el cual sugiere que, para tener mayores oportunidades laborales frente a sus compañeros se debe competir y en este caso obtener mayores *competencias*. De esta forma cobrará relevancia el sentido de competitividad.

- **Percepción de competencias es positivo y contradictorio en la práctica.** Algo que pudimos notar fue una constante, es que las competencias como enfoque educativo no representan un problema para los docentes, por el contrario, buscan enseñar y evaluar a partir del enfoque por competencias. Perciben que el aprendizaje es significativo cuando se relaciona con la vida cotidiana de los estudiantes. El esfuerzo de poner a prueba los conocimientos en la resolución de problemas prácticos parece ser interesante para los docentes; sin embargo, no están seguros si ha sido viable la manera en que estos conocimientos se obtienen, o debido a las limitantes que suelen enfrentar por la infraestructura de las instituciones educativas, o por las problemáticas contextuales en las que se encuentran inmersa la población escolar, por ende, se hace complicado ubicar a las competencias como un modelo pedagógico a seguir.

No así, cuando se han puesto a prueba sus habilidades y conocimientos en procesos de evaluación desde dicho enfoque, se desvirtúa el paradigma por competencias al aplicarse un modelo estático que evalúa a través de actos de medición de la memoria.

- **Las competencias son excluyentes.** En los procesos de gestión se organizan y programan cursos de evaluación/formación docente, en estos participan profesores con nombramiento definitivo y profesores horas clase con nombramiento parcial o temporal. En ambos casos, el conocimiento de las competencias educativas como parte de su formación docente, debe ser legitimado por medio de la certificación que se otorga luego de haber acreditado el curso de formación continua o de evaluación. Se extienden constancias, diplomados, o reconocimientos como parte del

registro de las competencias adquiridas durante y al término de las sesiones. El problema se presenta cuando no se obtiene las pertinentes certificaciones del conocimiento de las competencias, pues lo que sigue, son sanciones o la pérdida de la estabilidad laboral.

Lo anterior, se convierte en un problema dado que la formación docente se vuelve un obstáculo para la práctica educativa, pues al carecer de las competencias según lo que muestran resultados de legitimación de los conocimientos, el docente es excluido ya sea para obtener o mantener el contrato laboral, y en la práctica, es difícil saber con precisión el alcance del conocimiento de las competencias.

Los programas de formación docente en la EMS podrían recuperar las voces de los docentes; más allá de cumplir con una necesidad económica y social, el beneficio es posible cumplirse para cada uno de los individuos, debido a que, al ser sujetos sociales, interactúan, se forman, se transforman; sin embargo, no ha sido así, contrariamente, se ha buscado beneficiar a las élites que intentan establecer un orden hegemónico y sistemático a través del proyecto educativo. Por lo anterior, es que deberíamos reflexionar permanentemente en el sentido de la formación y de la práctica educativa en torno a ésta.

Reflexión permanente: ¿Experiencias de formación o de competencias?

La pregunta invita a reflexionar sobre comprender la experiencia como incertidumbre, que no ha de controlarse mecánicamente (Larrosa, 1998) pues acontece de lo que se está dando y no de lo dado; la pedagogía como especialista en el campo de la educación y de las formas de enseñanza, en este sentido, intentarían desde su saber técnico (empapado de concepciones utilitaristas) planificar la experiencia para que siga un camino sesgado, cosificado, acartonado.

El enfoque por competencias se concentra en asentar su ideología tecnocrática en el saber pedagógico. Se adhiere para obtener de ésta, un sentido educativo, pero se le olvida su génesis empresarial. Es así como no es tan fácil notar diferencias entre las experiencias de formación y las de competencias, porque en términos reales es muy probable que no existan. Estamos tan acostumbrados y adheridos a hacer lo que nos indican que es complicado saber distinguir. Lo que sí es notablemente un diferenciador es el malestar ocasionado por algunas prácticas de escolarización. De igual forma que los niños en la primera infancia deben asistir a la escuela, el docente, debe seguir el camino de la formación, el problema nuevamente es que no discernimos, simplemente tomamos lo que está ahí, lo que nos han dejado consumir. No logramos salir de la educación bancaria, aun cuando somos los que guiamos a las nuevas generaciones.

De cualquier forma, la pregunta *¿experiencias de formación o de competencias?*, que presentamos es compleja porque no existe una respuesta precisa, aunque tampoco era la intención, pues no atiende a una dicotomía evidente, más bien intenta reflejar que la formación es distinta a las competencias, al enfoque que permea actualmente la educación.

No es otra cosa más que la diferencia ontológica entre cada una de ellas; pues, mientras que el significado de la primera deviene de lo humano y por ende del error, de la equivocación, que como ya dijimos se traduce en incertidumbre; la segunda noción atiende a la competitividad, aunque se disfrace de formación, no lo es, y aunque exista una diferencia conceptual entre la palabra competencia y competitividad, ambas, se manifiestan desde su semejanza: en la práctica son la misma cosa.

En conclusión, se podría decir, que en los procesos de formación continua es posible que acontezcan o no, ambas experiencias, no obstante, las competencias educativas buscaran sistematizar la experiencia humana como si eso fuese posible, organizarla y someterla al deber ser. Se atenderá las necesidades económicas antes que las humanas. Es por esa razón, que los significados y sentidos de los docentes nos permiten vislumbrar el contexto específico de los enseñantes del nivel medio superior, sus experiencias y percepciones que, en este sentido, se diluyen en el deber ser. Es menester, por

tanto, resistir ante las tendencias actuales para no perdernos en necesidades deshumanizantes, cercanas a la eficiencia empresarial.

Ficción de las competencias: ¿hacia dónde vamos?

Las competencias no son inútiles, pero son insuficientes para comprender lo pedagógico (Ardoino, 2005, p.23). En efecto, como ya lo sabemos las competencias educativas están adheridas en el ADN del sistema educativo, no sólo de México sino del mundo en su gran mayoría, pero no han solucionado los grandes problemas de la educación.

Lo que nos ha quedado claro a lo largo de esta investigación es que es de vital importancia recuperar las prácticas educativas desde una visión humanista, pues se han negado ante la mitificación de las competencias.⁹⁹ Se ha expandido el enfoque en casi todos los países del mundo entero, simulando ser un modelo pedagógico, pero no se han puesto esfuerzos por fundamentarlo desde la pedagogía y su tradición humanista por excelencia, que procuraba el cuidado de sí mismo, para hacer el bien, lo correcto o simplemente para ser feliz. No se han propuesto esfuerzos verdaderamente genuinos para beneficio de la humanidad. Por el contrario, no ha sido importante, ni siquiera, intentar comprender lo que conlleva formar/evaluar en el marco del enfoque educativo por competencias.

Otro aspecto que ha sido relevante es el hecho de que las competencias se enfocan en manufacturar humanos y se moldean como cualquier insumo en la producción de una empresa. Es por ese motivo, que el enfoque está dirigido a la eficiencia, la calidad y efectividad, ya que son conceptos que realzan la racionalización industrial y lo están y seguirán haciendo por medio de la educación si así lo seguimos permitiendo.

⁹⁹ Lo pensamos desde siguiente: "Rodear de extraordinaria estima determinadas teorías, personas, sucesos, etc." [ver en: <https://dle.rae.es/mitificar>] En este caso, sobre estimar el paradigma de competencias en los diferentes ámbitos educativos.

El sentido de la investigación cobra importancia si nos seguimos preguntando, ¿hacia dónde vamos? ¿seguiremos pensando que las competencias son necesarias para explicar lo humano en tanto incertidumbre y caos de su condición? ¿Son suficientes para mejorar la práctica educativa? ¿Para qué continuar con las competencias en aspectos formativos?

Como parte de la reflexión inferimos que se han mitificado, por este motivo, se hace indispensable conversar sobre aquello que se ha impregnado en nuestra vida diaria y que, en efecto, influye de manera directa en el currículo escolar, al igual que en los procesos de formación docente vinculantes a la práctica educativa que se lleva a cabo en las instituciones. Deberíamos cuestionarnos hacia donde deberíamos de dirigirnos, si es que hay un lugar (metafóricamente) a donde ir.

Las competencias como enfoque educativo son peligrosas, porque como ya hemos expuesto, aun no logramos diferenciar la realidad de aspectos ficcionarios de ésta. No hemos vislumbrado aun la diferencia entre mitificación de las competencias y el conocimiento científico.

Respecto a lo primero, basta con analizar el filme de Fritz Lang (1927); pues su contenido representa, analógicamente, las sociedades modernas. Como su nombre lo indica: Metrópolis, es una megaciudad, un espacio en donde cada sujeto está sujetado a un lugar espaciotemporal, pero también a un lugar dentro de los límites de su capacidad existencial. La ciudad está constituida en el siglo XXI. Es evidente la dicotomía de la clase trabajadora, los obreros, y la clase de élite que vive en la superficie como la clase la privilegiada: esta es la misma que se encuentra al mando, controla y domina la práctica de quienes se encuentran en el subterráneo trabajan para los de la superficie.

Al igual, la sociedad del presente es una sociedad trabajadora que le interesa sobrevivir ante eminentes necesidades económicas. Por supuesto, qué al ser parte de un sistema establecido para la industrialización, no hay suficientes posibilidades de salir y ser autónomos. Como bien sabemos, el sistema económico en nuestro país es el neoliberalismo y se nutre esencialmente del capitalismo. La relación de dominación de los antagonistas en esta historia de ciencia ficción termina después del caos y del malestar de la sociedad que vive

para trabajar. Pero en la vida real ¿es acaso que en algún momento podríamos liberarnos del sometimiento que acontece?

Somos en ese sentido de la historia, aquellos obreros que trabajamos en la oscuridad y en el que diría Platón, son sombras de la realidad, más no la realidad. Es el engaño de nuestros sentidos en donde nuestra vista no está alcanzando a mirar la ausencia de lo pedagógico de las competencias. Y tal y como en la historia ficcionaria, somos quienes producen y mantienen el engranaje aceitado. Las competencias por supuesto que son necesarias para que de manera efectiva sigamos haciendo que el sistema mundial siga funcionando. De esta manera es que para sobrevivir se debe competir con otros, se debe mantener un esfuerzo permanente para ser parte del capital humano. Y aunque, no tenemos un látigo golpeando nuestras espaldas, si tenemos la presión social y económica de estar “formados en competencias” y que de eso dependa el mérito del trabajo y la posición de éste. Si bien, no es la intención desdeñar el esfuerzo individual, el empeño por ser mejor cada día; este esfuerzo debería de ser para sí mismo, para la formación de las capacidades individuales y no para cumplir las expectativas del mundo capitalista.

Para formarse es necesario la libertad personal y una relación ética como ciudadanos del mundo (Morín,1999) y no de los límites en función de las megaciudades. Las competencias y quienes tienen intereses en enarbolarla, presentan un modelo inexistente, que finge serlo, pero que es más bien, un enfoque educativo sin un sustento teórico-metodológico pedagógico claro. Engañan presentándolo como una solución a las problemáticas en la educación, pero lo cierto es, que están fuera de la realidad. Lo que nos lleva al siguiente cuestionamiento ¿Cuándo diferenciaremos la mitificación del conocimiento de las ciencias sociales? ¿estamos confundiendo propósitos de perfil docente con sustentos epistémicos de la educación?

En ese mismo orden, los programas de formación docente presentan un curso de formación con herramientas que se muestran como pedagógicas, pero que no lo son, y pretenden solucionar un problema ordinario en la práctica educativa, sin embargo, son propuestas para grupos reducidos, cuando es sabido que en escuelas públicas lo que faltan son dispositivos y herramientas tecnológicas y los grupos son demasiado grandes para la proporción que debería

de atender un profesor frente a grupo. De ahí que pensemos las competencias como ficcionarias. Empero, la concepción de muchos profesores, estudiantes y hasta ideólogos de las competencias las perciben en gran parte benéficas “porque son útiles para mejorar la práctica educativa” ¿es así o vivimos engañados?

Otro hecho fingido es la evaluación, presentada como una evaluación por competencias, pero que en la realidad es un sistema de medición y no de evaluación, que ha excluido a todo aquel profesor que no obtenga el conocimiento de las competencias y que además no sea capaz de demostrarlo, aun cuando la evaluación no sea del todo justa. Estos dos últimos aspectos, ilustran las grandes contradicciones de las competencias inducidas en la educación.

No así, sería absurdo pensar que, pese a que los trabajadores aun cuando estuviesen de acuerdo con ser sometidos, no se sintieran alienados, subyugados, estremecidos ante tales imposiciones. A lo largo del trabajo dimos cuenta del control de la práctica educativa de los docentes que por miedo o temor a la pérdida del trabajo se alinean a lo establecido, al paradigma que se imponga, pues bien, podría ser otro, podría ser cualquier enfoque educativo, pero es el de las competencias con su discurso de competitividad el que se encuentra presente.

¿Hacia dónde vamos? Es quizás una de las preguntas que deberíamos formularnos constantemente. La necesidad de transformarnos es eminente, recuperar la humanidad es una prioridad inclusive de supervivencia. No deberíamos querer cambiar nuestro estatus como sujetos de sociedad, al de victorias inalcanzables de productividad, deberíamos más bien, ser *concientes* de nuestra condición histórica que prevalece en nuestro espíritu y en nuestro corazón.

La formación también es una posición ético-político que se preocupa por la libertad humana, es ahí donde es posible encontrar una luz al final del camino y de la vereda que se ha forjado de fantasías y errores que nos llevan al precipicio y a una era del vacío (Lipovetsky, 1986). Recuperemos la humanidad, siendo humanos y no sujetos competentes, pues lo segundo implica sujetarse a

imposiciones; y lo primero, implica liberarse del miedo al error, al fracaso, sin temor al aprendizaje, ni a formarse o deformarse...en otras palabras, comprender la complejidad de la que somos parte al pensarnos desde lo humano.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. y Visalberghi, A., (2019). *Historia de la Pedagogía*. Ed. Fondo de Cultura económica, México. Primera impresión en español, 1964.

ACUERDO número 444. *Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México. DOF: 21/10/2008.

ACUERDO número 447. *Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. México. DOF: 29/10/2008.

ACUERDO número 12/06/20. *Por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020*. México.

ACUERDO por el que se establece el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica y se emiten las reglas para su operación. DOF: México, 31 de mayo de 2015

Aguilar, A., (2004). *La hermenéutica filosófica de Gadamer*. Revista electrónica Sinéctica. Núm. 24. México. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918009.pdf>

Aguirre, M., (2005). *Educación e Historia. Historia y educación, un asunto de lealtades e infidelidades*. Publicado en: Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad. CESU (UNAM) -IMCED-Plaza y Valdés. México

Alvarado, V. y Manjarrez, M. (2017). *La conformación Antropoética del profesional de la información Documental en el siglo XXI*. <https://www.researchgate.net/publication/344496166> La conformacion Antropoetica del profesional de la informacion Documental en el siglo XXI

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires

Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Traducción y notas por Pallí, J. Ed. Gredos, España.

Bachelard, G. (2019). *La formación del espíritu científico*. Ed. Siglo XXI, México. Primera edición en español, 1948.

Beillerot, J. (1998). *La formación de los formadores* (entre la teoría y la práctica). Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Bolio, A. (2012). *La fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX.* Revista Digital. núm. 65, diciembre, 2012, pp. 20-29. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>]

Bourdieu, P. (2017). *Capital cultural, escuela y espacio social.* (I. Jiménez, Ed. Y trad.) Siglo XXI. Primera edición, 1997.

Bustamante (2012). *Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?* Revista Internacional de Investigación en Educación. Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896009.pdf>

Camperos, M, (2008). *La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos.* Foro universitario. Año 12, N° 43, Octubre- Noviembre- Diciembre, 2008. 805 -814.

Carr y Kemmis (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza.* Ediciones Martínez Roca, S. A., Barcelona. Primera edición, 1986 Deakin University Press.

Carrizales, C. (1986). *Experiencia Docente. Hacia la desalienación de la práctica docente.* Ed. Línea, México. Primera edición.

Castells, M. (1999) *La era de la información. El poder de la identidad.* II. Ed. Siglo XXI, 1997. Primera edición, 1997 (ingles).

Centro de Estudios de las Finanzas Públicas [CEFP] (2007). Cámara de Diputados. LX Legislatura. México. <https://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>

CEPAL/UNESCO, 1992. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Publicación de las Naciones Unidas. Chile. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>

Chomsky, N. [Otero, C., Introducción, versión, notas y apéndice] (1970) *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* Ed. Aguilar. Massachusetts Institute Technology. Edición original. Massachusetts Institute Technology, 1965.

Colegio de Bachilleres (2009). *Modelo Académico.* Secretaria General. Dirección de Planeación Académica. México

------(2020). *Sistema Automatizado de Formación Actualización Docente.* México. [Consultado en febrero de 2020. Ver el enlace: <https://safad.cbachilleres.edu.mx/index.html>]

Da Porta, E. (2017) "*Objeto de estudio, objeto empírico. Dilemas y dimensiones a propósito de una investigación*" En: Saur, D. y Martínez, F. (Comps.) *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico-metodológicas*, Editorial Universitaria Villa María, Argentina, pp. 47-58

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO. Santillana.

Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Ed. Paidos, España.

Díaz, A. (2006) *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>.

Dilthey, W. (2018). *Historia de la filosofía*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México. (Original publicado en 1949).

Euskadi (2009). *Las competencias educativas básicas. XVIII. Topaketa Encuentro*. Bilbao. <https://n9.cl/tie79>

Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidos. México.

----- (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadamer, H-G., (1993). *Verdad y método*. Ed. Sígueme. Salamanca. Qta. Edición.

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidos. España (1990) Primera impresión.

----- (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Ed. Siglo XXI. México. Primera impresión en inglés en 1983.

Gomendio (2020). *Los docentes y el Covid-19: a vueltas con la tecnología*. <https://n9.cl/oj2ko>

Guerrero-Castañeda, R.; et. alt., (2017). *Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería*. Revista Gaucha de

Enfermagem (RGE). <https://www.scielo.br/pdf/rgenf/v38n2/0102-6933-rgenf-1983-144720170267458.pdf>

Henríquez, M., Storni, S., & Castilla, M. (2013). Las genealogías. Una herramienta para el análisis sociohistórico. *RevIISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 4 (4), 67-77. Recuperado a partir de <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/42>

Hinkelammert, F. (S.A.). *La Integración económica en el desarrollo económico latinoamericano posterior a la segunda guerra mundial*. Digitalizado por Biblioteca "P. Florentino Idoate, S.J. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. <https://n9.cl/7qve>

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Dinámica de la normatividad. Ed. Morata, Madrid.

Husserl, E. (2014). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Instituto de Investigaciones Filosóficas (UNAM). Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Libro tercero. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba. Encuentro Grupo Editor. Argentina. Traducción y nota preliminar por Caeiro, O.

Lee, B., (1971) [Lee, B., 2014]. "Style is Crystalization". <https://www.youtube.com/watch?v=TQ9mYdHPy6M>.

Lee, B., (2007). Bruce Lee. Jeet Kune Do. Ed. Paidotribo. México.

López, C. (2000). *Enseñar a pensar desde la fenomenología*. <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilSaen.htm>

Lozano (2015). *La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales*. Perfiles educativos vol.37. México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008

Luna, J. (2015) *Sobre el concepto de historicidad desde una fenomenología histórica*. *Historiografías 10*. Universidad Española. [consulta: [Dialnet-SobreElConceptoDeHistoricidadDesdeUnaFenomenologia-5322894.pdf](http://www.dialnet.org/urn/dialnet-SobreElConceptoDeHistoricidadDesdeUnaFenomenologia-5322894.pdf)]

Maldonado, M. (2008). *Competencias método y genealogía*. Ed. ECOE, Colombia.

Maxwell, J. (2019) *Diseño de la investigación cualitativa*. Ed. Gedisa, México. Primera edición, 201.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción Vallejo G. UNESCO, Francia.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2018). *Resultados Tails 2018*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_MEX_es.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. Skills Strategy [OECD] (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México*. Resumen Ejecutivo México. <https://n9.cl/8pq9w>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>]

Pérez (2018). *Las experiencias de formación como “Experiencias vivenciadas” desde contextos de aprendizaje transformacionales*. Académica en Diseño y Comunicación N°XXXIII. Buenos Aires, Argentina. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=695&id_articulo=14769

Platón (1988). Conrado Eggers Lan Diálogos de Platón. *La República*. libro VII “La Alegoría de la Caverna”. Ed. Gredos. Primera edición en 1986, España.

Plan Nacional de Desarrollo [PND] (2007). *Escenarios, Programas e Indicadores*. México <https://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>

----- [PND] (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf

Ríos (1995) *Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer*. Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15.

Rojas (2011) *Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico*. Revista Humanidades, Vol. 1, pp. 1-22 / ISSN: 2215-3934 Universidad de Costa Rica. Dialnet-EticaProfesionalDocente-4920530.pdf

Ramírez, M., et al. (2014) *Secuencias didácticas para el desarrollo de competencias. Educación media superior y superior*. Ed. Trillas, México.

Ruiz, G. (2013). *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. Foro de Educación, 11(15), pp. 103-124.

Sacristán, G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata, Madrid.

------(2011). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Primera Ed. 2008. Morata, España.

Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Revista Digital Liberabit. v.13 n.13, Perú. [:http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009).

Sánchez, R., (1993) *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Perfiles Educativos, No. 61 pp. 64-78 [1993-61-didactica-de-la-problematizacion-en-el-campo-cientifico-de-la-educacion.pdf](http://www.unam.mx/~perfiles/1993-61-didactica-de-la-problematizacion-en-el-campo-cientifico-de-la-educacion.pdf) (unam.mx)

Schütz, A., (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Ed. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México. Primera edición en castellano, 1974.

----- (2003). *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Segarra et al. (2016). *Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 19(3), 173-183. Consulta: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217047011016.pdf>

Skliar, C., (2013). *Aprendamos juntos "Alteridad, Otredad y Educación"*. Radio Sofía. Programa 4. https://www.youtube.com/results?search_query=skliar+2013

STRATEGOS (2020). *Valor y reto de la docencia en tiempos de confinamiento*. Revista Digital del Instituto de Información Estadística y

Geográfica. Mayo 2020. <https://iieg.gob.mx/strategos/valor-y-reto-de-la-docencia-en-tiempos-de-confinamiento/>

Subsecretaría de Educación Medio Superior [SEMS] (2017). *Programa de Formación Docente (PROFORDEMS)*. México. http://sems.gob.mx/en_mx/sems/programacion_de_formacion_docente

Taylor y Bodgan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Ed. Paidós, España. Primera impresión, 1984 New York.

Tiramonti (2010). Tendencias actuales en las políticas educativas de la región. *Propuesta Educativa* Número 34 – Año 19 – nov. 2010 – Vol2 – Págs. 7 a 12. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041705002.pdf>

Torres (1998) *Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 48 (2008), pp. 207-229. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a10.pdf>

Vegas, E., (2006) *Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica*. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 213-241 <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e29b5b77-4fbd-4673-adb2-65c9362bc2c2/re34009-pdf.pdf>

Weber, M. (2014). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Alianza editorial. España. Primera edición, 2006.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. México. Primera edición, 1998. EDUCO. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina.

----- (2010). *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. *Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N° 27, 2010, p. 355-366. <https://journals.openedition.org/polis/943>

----- (2004). *"Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas"*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. (IPECAL), México. Recuperado de: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. FORMATO DE PRESENTACIÓN.

Buenos días/tardes. Mi nombre es Estephany Alvarado Solis de la maestría en pedagogía de la FES, Aragón.

Estamos realizando una investigación sobre las experiencias en los procesos de formación de los docentes de la educación medio superior y que se encuentran inmersos al proyecto educativo por competencias.

Uno de los objetivos principales es dar voz a las apreciaciones docentes desde su propia experiencia en los procesos de evaluación y formación continua de los programas educativos del subsistema de educación medio superior, en este caso, del Colegio de Bachilleres. La idea en general es recabar la percepción docente, por lo que siéntase libre de compartir sus ideas tal y como lo piense, ya que no existen respuestas correctas o incorrectas, en ese sentido, lo que realmente nos interesa es la sinceridad de su opinión.

También es importante aclarar que la información recabada es exclusiva para nuestro trabajo, sus respuestas serán transcritas de manera anónima y se conjuntarán con otras para fines de la investigación. Para agilizar la toma de la información, en cada sesión será grabada la conversación. Asimismo, tomaremos algunas notas que nos puedan ser útiles para propósitos del estudio. Reiteramos que el uso de la grabación es sólo para fines de análisis, pero éste se realizará siempre bajo su consentimiento. Por último, en cualquier momento que desee terminar o no seguir participando en nuestro estudio, siéntase con la libertad de prescindir del mismo, no se tomarán represarías de ningún tipo y la información que haya proporcionado (si fuese el caso) será destruida para su entera seguridad.

De antemano, agradecemos su entera disposición y su valioso tiempo.

ANEXO 2. CÉDULA DE ENTREVISTA.

Cédula de entrevista N°5

Nivel educativo: medio superior.

Subsistema educativo: Colegio de Bachilleres, CDMX.

Profesor horas clase.

Formación profesional: humanidades.

Código de referencia: ED5/SEP/2020.

Ficha del docente (observaciones).

Docente que por examen de oposición ingresa en el año 2016 quedando dentro de los tres primeros lugares de prelación para ingresar al Colegio de Bachilleres; sin embargo, no le fue posible obtener nombramiento definitivo en ese momento, debido a la gestión y organización de la asignación de horas por parte de la institución educativa.

Actualmente, labora en el Colegio de Bachilleres como docente definitivo y en otras escuelas del nivel medio superior como profesor horas clase regido por los acuerdos establecidos durante el periodo de la Reforma Integral de Educación Medio Superior (RIEMS) y por los actuales procedimientos de la Nueva Escuela Mexicana.

Ficha de la entrevista.

La entrevista se realizó en una sola sesión con una duración de 35 minutos el día 15 de septiembre del 2020. Dicha entrevista se produjo a distancia durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Hubo algunos inconvenientes de conexión durante su proceso por el motivo ya mencionado.

La entrevista realizada se encuentra grabada en audio para fines de la investigación.

Identificadores para la entrevista.

E. Entrevistador

D.5. Docente cinco.

Texto subrayado. De donde se retoma para la interpretación. Parte sustancial de la experiencia del participante que intentamos comprender desde la pregunta de investigación.

Texto en negritas (transcripción de preguntas y respuestas). Texto utilizado en las matrices y/o en el apartado de interpretación (ver capítulo 1).

Texto en negritas (interpretación). Categorías para su posterior interpretación de las que se desprende el análisis y la comprensión de significados y sentidos de los docentes.

*Notas. Anotaciones del diario del investigador. Referencias que coadyuvan a la articulación del contenido para su posterior análisis.

ED5/SEP/2020

Transcripción de preguntas y respuestas.	Interpretación
<p>E. ¿Qué significa para usted ser docente hoy?</p> <p>D.5. Enfrentarse a nuevos retos con la actual situación que estamos viviendo a causa de la pandemia. Aprender nuevas estrategias y formas para evaluar a los estudiantes. Explorar diferentes plataformas educativas y herramientas virtuales para poder ofrecer una educación a distancia y que es lo que nos están solicitando y que es necesario realizar.</p> <p>E. Muy bien gracias, en esta parte que menciona de enfrentarse a nuevos retos durante el confinamiento. Podría ahondar más en esta parte por favor ¿por qué sería importante significar al docente en este contexto que estamos viviendo?</p> <p>D.5. Bueno, primero que nada, es porque la educación es fundamental para el ser humano y en estos tiempos de confinamiento en que se ha tenido que realizar una educación a distancia, <u>los estudiantes tienen que adaptarse y también los profesores a una nueva modalidad de trabajo.</u> Si nosotros nos conformamos solamente con mandar actividades, por ejemplo, o darles ligas para que ellos entren a revisar ejercicios, material e información, la educación evidentemente va a ser de una calidad muy baja, sino es que nula. Entonces, la educación ahorita está peligrando, pienso, en ese sentido y si nosotros como docentes no nos acercamos o no buscamos formas de trabajo para que la educación sea de calidad, para que lo que mostremos o enseñemos a nuestros estudiantes en cuanto a temas, en cuanto a información de nuestros programas de estudio no sean solamente “ligas” o “vídeos” sino que tenemos que guiarlos y tenemos que estar con ellos, aunque sea a la</p>	<p>Ser docente significa ser empático.</p> <p>El ser docente significa ser reflexivo y sensible a los problemas derivados del acontecimiento de la inesperada pandemia.</p> <p>Debido a lo anterior, los problemas en la educación no le son indiferentes y los toma en cuenta para su práctica educativa que, en este caso, cobra relevancia al enfrentarse a nuevos retos de los que no se tenían previos conocimientos, sin embargo, la capacitación y la actualización le otorgan cierta seguridad de lo que debe hacer en la práctica. Sabe bien, que tanto estudiantes como docentes se deberán adaptar a las circunstancias tan desconocidas para unos como para los otros.</p>

distancia. Y para ello, nos tenemos que capacitar para ello tenemos que explora todas las herramientas disponibles que haya, para que esa educación sea de calidad. Porque pues repito, es sumamente importante y pues, si se descuida la educación se está descuidando todo lo demás.

E. Perfecto, ¿Cómo se considera usted como docente?

D.5. Bueno, como docente yo me consideraría una persona que constantemente se tiene que estar actualizando en todos los sentidos no solamente a raíz del confinamiento sino en todo el tiempo en que nos preparamos para dar una clase, ya hay ahí un ejercicio de estar actualizando nuestros contenidos, de estar actualizando nuestras estrategias, nuestras herramientas de trabajo. Entonces, yo como docente busco siempre estar como aprendiendo lo nuevo para que no sea repetitiva o para la información que se tenga sea actualizada, llevar nuevos contenidos a los estudiantes, nuevas lecturas, nuevas experiencias porque sabemos que todas las generaciones son diferente y no podemos estar enseñando cosas de hace cinco, de hace tres años, incluso del año pasado. Lo nuevo que se está presentando día con día, tiene que ser material que el docente tiene que revisar y estarse actualizando para poder dar, como ya lo había dicho antes, una educación de calidad. Entonces en ese sentido, pues yo busco que la educación que pueda brindar a cada uno y a cada uno de mis estudiantes sea de la calidad, pues, de la calidad más efectiva que pueda realizarse y por ello es un trabajo constante y continuo.

Sólo para confirmar, entonces ¿considera que es importante actualizarse para llevar a cabo su práctica educativa?

D.5. Sí, es necesario la actualización, pero también y espero no se oiga irónico o paradójico, también respetar y tener como base los conocimientos anteriores, lo que sabemos de raíz podría yo decirlo, la actualización es importante pero no debemos olvidar todo lo aprendido con anterioridad, así mezclando ambas cosas podría decir lo pasado con lo actual es la mejor manera, yo considero, de brindar una educación.

E. Muchas gracias ¿Qué características considera usted que posee un buen docente entendiendo “buen” como alguien que hace bien su trabajo?

D.5. Bueno, no es fácil contestar esa pregunta, porque...bueno, si entiendo buen trabajo algo que tiene resultados positivos en los estudiantes; bueno voy a considerar algunas características del buen docente; La primera, sería para mí que un buen docente debe ser empático o empática con sus estudiantes. Porque muchas veces los docentes solamente piensan que ir a enseñar información o transmitir algún conocimiento es más importante. Y yo primero parto, de que estamos trabajando con personas, con seres humanos y que como tales pues tienen diferentes características que cada alumno tiene

Actualizarse es significativo para el docente, pues la experiencia que va acumulando como enseñante frente a grupo, le posibilita tener una visión amplia respecto al uso de herramientas digitales, sobre todo si se presentan distintos retos dentro de su práctica educativa y en este sentido, en su quehacer como enseñante.

Actualizarse es significativo en la práctica educativa del docente ya que posibilita experiencias diversas y novedosas para los estudiantes. Ello, permite diversidad en las experiencias de enseñanza-aprendizaje que enriquecerán los conocimientos adquiridos por los estudiantes y por el docente que aporta así mismo, es decir, para su formación a través de las experiencias.

La educación se percibe en términos de calidad.

En el lenguaje del docente existen términos como eficiencia, eficacia y calidad que establecen una forma de percibir la educación desde un sentido de competencia y competitividad, desde una visión cercana a lo laboral, aunque en algunos de los casos no se hagan conscientes.

El docente tiene muy claro su rol en la sociedad y contribución en ésta.

(Es por esa razón que se intenta actualizar constantemente debido a la

diferentes habilidades, diferentes formas de trabajar y sumado a eso, diferentes problemas. Entonces, hay que ser empáticos, un buen docente tiene que ser empático, ponerse en los zapatos también de los estudiantes, recordar cuando nosotros también fuimos estudiantes y cuáles eran los intereses que teníamos y las formas en la que veíamos la vida a esa edad y eso va a ayudar un poquito a estar pensando que los estudiantes también tienen problemas y desde allí podemos partir. Entonces, la empatía sería para mí una característica.

Otra característica que tiene que tener un buen docente es estarse preparando constantemente, preparar su clase, preparar sus sesiones de trabajo, para que sean clases de calidad. Entonces la segunda característica sería la preparación.

La tercera, sería la actualización que ya he mencionado mucho.

La cuarta, sería el trabajo en equipo que es una de las características también fundamentales del docente. El docente no es solamente *el aislado*, sino que tiene que entender su práctica docente como un conjunto que pertenece a una institución que debe de entender ciertos reglamentos, ciertas normas de trabajo. Entonces, el trabajo en equipo, que cuesta mucho es importante para el docente.

Otra característica, quizás sea emm... la forma en que él presenta sus evaluaciones, como evaluar a un alumno y esto pues va un poco unido a lo primero que decía, como la primera característica de la empatía, evaluar al alumno no solamente en conocimientos sino también evaluarlo en los aprendizajes que uno ve y que a simple vista no se presentan en un examen o como en un cuestionario por ejemplo, sino detectar en el alumno esas otras habilidades que pueda tener y que no siempre son de la materia, no, que puede ser muy bueno en matemáticas pero muy malo en literatura o en lenguaje o al revés. Entonces comprender todo ese funcionamiento creo que hacen que el docente pueda ser mejor.

E. Respecto a esto que comenta ¿Cómo llega usted a inferir o como es que llega a esas conclusiones respecto a las características?

D.5. Bien, suelo ser como muy observadora. Cada vez que entro a un grupo, suelo observarlos mucho y suelo estar muy al pendiente de ellos sin que ellos quizás lo noten, no. Observo, como son en el salón, en la hora de clase. Y también me gusta observarlos como son fuera del salón de clase, en el receso, en los lugares donde ellos se desplazan, suelo como detectarlos para ver cómo se comportan, que palabras utilizan cuando se comunican con sus compañeros, la forma en como son cuando están dentro del salón cuando estoy dando una clase...los observo mucho, y me preocupo

responsabilidad que conlleva ser formador de otros sujetos. No obstante, es distinto el sentido de las competencias, de la que se suele confundir con el bagaje del conocimiento de la práctica educativa [como enseñante y como sujeto de formación]).

Ser docente significa tener aptitudes y actitudes para poner en práctica todos los conocimientos adquiridos. Significa ser un ser humano que comparte lo que sabe intentando mejorar cada día en sus clases para sus estudiantes. Al mismo tiempo, el sentido de su formación como enseñante acaece en la efectividad de lo aprendido en cuanto a su aplicación en el aula.

*Nota: De ahí que perciba que las competencias son necesarias, aunque se sepa muy poco de su contenido como enfoque educativo, sus métodos o metodología para su aplicación, en ese sentido lo único que se sabe de las competencias, son los objetivos a los que se pretenden llegar, pero no el sentido pedagógico que pudieran tener (pero que, como dijimos, ni siquiera es claro para los docentes).

El ser docente significa comprometerse consigo mismo y frente a lo que realiza con sus estudiantes.

Las actividades que realiza no se organizan necesariamente por la actualización/capacitación que llevan a cabo sino por la sensibilidad o empatía

por ellos cuando son de una manera o ya estoy acostumbrados a verlos de una manera, que ya tienen, una cierta manera de comportarse y de pronto los veo distintos, suelo a ir a su lugar y mientras están trabajando, mientras están haciendo un ejercicio que yo les puse me acerco a ellos y les digo “¿todo bien?” o les hago ciertas preguntas...trato que ellos vean que estoy interesada sin tocar a lo mejor puntos así, sensibles, porque no soy psicóloga, ni tampoco soy la orientadora, pero sí me empapo mucho de qué podría estarles pasando y como es su vida, no, de ellos. Digo no para involucrarme a tal punto de meterme en sus problemas, digo, porque hay que saber también poner un límite, pero si trato de interesarme en lo que ellos están viviendo y qué es lo que les preocupa, no.

Entonces, cada vez que tengo la oportunidad lo hago no como un ejercicio de hacerles un cuestionario o que se sientan interrogados sino con cierta sutileza poder acercarme a ellos. Eh y bueno, creo que es algo que me funciona bien, ellos también sienten como esa compañía. Y yo he notado, no por mucho tiempo que llevo dando clases...pero el tiempo que llevo dando clases, he notado que los alumnos son personas muy solitarias y que necesitan a veces ser escuchados, de que alguien les diga que las cosas van a estar bien o verse atendidos es algo que ellos valoran mucho, y cuando ellos se dan cuenta de eso, sin que tú se los pidas, sin que tú les digas, te cuentan, te cuentan que es lo que les está pasando, te cuentan cuáles son sus gustos, te cuentan que hacen en sus ratos libres, y entonces ahí me doy cuenta, qué es lo que les apasiona, qué es lo que les molesta... y por ahí es que trato también de guiar mis temas, no, si por ahí alguien está interesado en el rap por ejemplo, pues busco que en mis clases yo meta ese tema y hago estrategias para que ellos se sientan motivados y se sientan tomados en cuenta porque muchas veces entre familia no son tomados en cuenta. De esa manera es como yo me acerco a ellos, a través de la comunicación y a través del interés que yo noto que les hace falta a ellos.

E. Muy bien, gracias. ¿Qué experiencias han sido de mayor significado para usted en este sentido del que me habla durante su trayecto como docente? y respecto a eso ¿cómo ha influido en su práctica educativa?

D.5. Una de las experiencias que puedo compartir es cuando una de mis alumnas tenía mucho problema para poder elegir su carrera ya cuando iba a salir del nivel medio superior, ella quería estudiar gastronomía y sus padres le dijeron que esa carrera, pues no le convenía, querían que estudiara otra cosa. Entonces, ella es una chica muy lista con muchas capacidades y me contaba que no sabía cómo hacerle para que sus padres la dejaran estudiar lo que ella quería. Ella se

de la otredad y de lo que se aprende desde la experiencia **como profesionales y como humanos.**

Las experiencias significativas nacen del quehacer cotidiano. En la mayoría de las ocasiones aparecen de la interacción que se tienen con otras personas.

acercó a mí, porque me dijo que me tenía confianza, porque pues tenía la necesidad de que alguien la escuchara. Y pues yo le di algunos consejos, algunas recomendaciones. Incluso me ofrecí para hablar con sus padres, para explicarles que si ella estudiaba otra cosa que no le gustara pues seguramente iba a dejar la carrera al inicio o en cualquier momento de su vida o que seguramente la iba a terminar, pero no la iba a ejercer.

Bueno fue un trabajo duro que se hizo con esta niña, pero al fin se logró que ella pudiera entrar a la carrera que ella quería. Se logró convencer a sus papás de que estudiara esto, y años después, bueno yo tenía comunicación esporádicamente con ella, pero año después de esto que te platico, ella me escribió un correo diciéndome que me agradecía mucho porque estaba ya terminando su carrera y que le había servido mucho el apoyo que yo le había brindado. Entonces, ver a estudiantes que progresan que logran cumplir lo que ellos quieren a pesar de todas las adversidades que se les pueda presentar, es una de las cosas que a mí me llenan de mucha alegría saber que nuestros estudiantes logran cosas para ellos y por ende para los demás es algo que a mí me motiva mucho. Y como esa experiencia hay muchas de estudiantes que me encuentro fuera de la institución, ya fuera de la escuela, que han logrado seguir como sus sueños o perseguir sus metas y que me lo agradecen, no sólo a mí sino a sus compañeros, pero que te toman en cuenta como parte de su proceso de formación. O también **cuando de pronto me escriben y me dicen: “profesora pase el examen de la universidad y fue gracias a lo que usted me enseñó en su clase, o mucho de lo que me enseñó venía en el examen” y eso a mí me hace sentir, o me hace sentir o me hace ver que de alguna manera estoy haciendo mi trabajo pues bien, y que hay voy, pero claro me hace falta mucho, pero cuando los estudiantes te lo dicen o cuando tú lo ves, es cuando yo creo que voy en el buen camino y que debo seguir trabajando para ellos.**

E. Muchas gracias por su respuesta. Lo siguiente que le quisiera preguntar tiene que ver con algo que ya nos ha estado mencionando que es acerca de la formación docente ¿Qué significa para usted la formación docente?

D.5. Significa una oportunidad para seguir construyendo el perfil docente, es una oportunidad que se abre a muchas posibilidades de aprendizajes y de experiencias. En efecto, el docente no se hace de la noche a la mañana, ni existe una escuela que garantice que al término de ciertos años o al termino de ciertas materias, vas a ser

La formación docente cobra sentido en la práctica educativa y en la sensibilidad que se posee como enseñante. El ejemplo de la práctica del profesor impacta en las siguientes generaciones.

La formación del docente es una actividad permanente. Aparece como un proceso inacabado en el que el

un buen docente o un docente terminado, formado en su totalidad.

Es como una metáfora de que el docente se va construyendo, se va moldeando, se va trabajando, así como un escultor trabaja su escultura, la va tallando, la va perfeccionando le va quitando, le va poniendo, para que su figura quedé como la figura que el desea. Creo Que así también funciona con el docente, el docente tiene que irse trabajando, se tiene que ir desarrollando y quizás llegue el día en que pensará en que piense que ya está terminado y lo van a sorprender diferentes cosas, lo van a sorprender la misma vida, las mismas situaciones y se dará cuenta que no, que mientras esté vivo se seguirá trabajando en el docente. Y pues el claro ejemplo, aunque espero no sonar tan trillado, sonar tan trillada está idea del confinamiento, uno tenía ya planeada la sesión de trabajo de un semestre, como quería yo estar con mis estudiantes trabajando, y de pronto se suspenden las clases. Entonces, me veo sorprendida ante esta situación, y pues tengo que formarme en otros ámbitos para poder trabajar a distancia y sacar a flote el trabajo que teníamos que sacar en ese momento. Y como esa situación, yo sé que van a venir otras más que nos van a estar sorprendiendo todo el tiempo. Y nosotros, nosotras como docentes creemos que ya terminó nuestro trabajo y que ya estamos listas para salir a dar clases y que no hay nada más que aprender, pues definitivamente estamos equivocadas.

E. Muy bien gracias, la siguiente pregunta tiene que ver con lo que usted ha realizado, qué experiencias ha tenido particularmente en el Colegio de Bachilleres ¿Usted ha participado en proceso de formación continua derivados de la institución educativa (PROFORDEMS, SAFAD, COSDAC)? Y si es así ¿Cómo ha sido su experiencia?

D.5. Sí, en el Colegio de Bachilleres he seguido algunos cursos de COSDAC y recientemente los del SAFAD, en lo personal me he sentido más cómoda en los cursos de COSDAC, los instructores o monitores que me han tocado en los cursos que he tomado en línea pues han sido de calidad. En general, no tengo queja alguna, me he llevado buenas experiencias que en su mayoría me han servido para mi práctica docente. Otros pues no han sido tan útiles o tan efectivos, pero si han dejado algunos aprendizajes y me he dado cuenta también de que el trabajo es variado dependiendo de las disciplinas, porque a veces en un grupo pues nuestros compañeros son de diferentes áreas y comparten en los foros sus experiencias o su forma de trabajo, y ahí me doy cuenta qué pues son diferentes o en algunas veces hay coincidencias.

En cuanto a los cursos del SAFAD, que recientemente he estado revisando y que ahorita estoy tomando uno, no han

enseñante es consciente de las posibilidades que esto significa: es imposible dar por hecho una formación finita dado que el ser humano nunca dejará de aprender y en este sentido, seguirse modelando.

Las experiencias de acuerdo con la formación continua en modalidad a distancia no han sido del todo desfavorables **pueden llegar a ser benéficas** para la práctica educativa según lo que algunos de los docentes perciben, **sin embargo**, la apreciación que se tiene del aprendizaje en esta modalidad, es que este último es poco satisfactorio debido a que, posiblemente, **los propósitos que se persiguen en cada uno de los cursos no se cumplen** (pues abordarían problemáticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula vinculados con la realidad) y a la poca interacción que se tiene con el monitor

sido como muy satisfactorios. No he tomado muchos, dos, me parece, y este último que estoy tomando, me parece que le hace falta más.

D.5. Los cursos en general de cualquier plataforma o cualquier sistema pues tienen un propósito, formar docentes, en aprendizajes, en herramientas, en estrategias, pero a veces están muy alejados de la realidad o distan mucho de la realidad que vivimos, porque muchas veces sus herramientas o sus estrategias de trabajo están pensados para grupos muy pequeños, de 20 de 25 alumnos. Y nosotros sabemos en el Colegio de Bachilleres hemos tenido grupos hasta 50 alumnos o más y esas estrategias o esas herramientas no son aplicables para grupos tan numerosos. O también nos dan herramientas de trabajo donde se tiene que estar frente a la computadora y sabemos que en los salones no se cuenta con ese material de cómputo. Que se tendría que trasladar a las salas, sacar citas, ver horarios. Entonces es un poco complicado y a veces esos cursos no son apegados a la realidad que vivimos en nuestra institución.

E. ¿Cuáles son las diferencias entre los cursos que anteriormente se tomaban de manera presencial y los que los que ahora se han tenido que tomar de manera virtual?

D.5. En lo personal a mí me gustan más los cursos presenciales, porque ahí tiene uno la oportunidad de comentar y de exponer las dudas, tener de inmediato quizás la respuesta, debatir los temas con los demás compañeros y compañeras, el hecho de estar ahí frente al profesor, manifestarle nuestras inquietudes, sin duda es mejor para mí hacerlo presencial que hacerlo a través de alguna computadora. Aunque los cursos en línea también manejan los foros, el chat, los mensajes privados o por correo, pues nunca se va a comparar en lo personal, a lo presencial. Ese creo es una de las desventajas de tomar cursos en línea.

E. ¿Si usted conoce el enfoque educativo por competencias? Y si es así ¿qué son para usted?

D.5. Sí, son las habilidades que se detectan en los estudiantes. Aprender a evaluar a sus estudiantes, al ser y hacer para la vida.

E. Bien, ¿Usted ha sido evaluada o ha tomado algún curso de formación continua desde este enfoque educativo? Y si es así ¿cómo ha sido su experiencia?

D.5. Sí, he tomado cursos que tienen como centro u objetivo a las competencias, este modelo por competencias. Recuerdo, por ejemplo, un curso que se llamaba “evaluación por competencias” otro que se era “como realizar rubricas bajo competencias, genéricas y disciplinares”, pues en general los cursos que he tomado de este tema fueron en línea. Y yo leía toda la información que nos van

o mediador de la propuesta educativa, lo cual ocasiona la sensación de distanciamiento y falta de acompañamiento en la retroalimentación de los participantes.

*Nota: los cursos en el SAFAD suelen ser presenciales, pero debido a la contingencia sanitaria se ofertaron a distancia para facilitar el acceso a éstos. Por consiguiente, asumimos que la poca preparación y la abrupta implementación de los cursos, ocasionaron que no fuese posible cubrir la necesidad de la formación a distancia.

Los cursos de formación continua no son diseñados acorde a las problemáticas reales de las que se necesitan formar los docentes.

Se ha expresado en cada una de las entrevistas de los participantes, que hacen falta cursos de formación continua que prioricen las problemáticas que preocupan a los docentes por la realidad que se vive en el quehacer cotidiano en las aulas de las escuelas. Estas realidades, son relativas a contextos complejos en donde el estudiante y docente convergen, así como el número de alumnos que se encuentran en un mismo grupo (el cual suele ser numeroso por lo regular).

Las competencias, aunque aparentemente son parte del lenguaje cotidiano del docente, **no son, significativas en la práctica educativa.** Se tienen presentes pues son parte del saber ser, del saber hacer

proporcionando, iba realizando las actividades y pues en teoría pues pareciera ser o la primera impresión que puedo compartir, es que está bien, las competencias que han nombrado y que han enumerado, están bien, pero yo al final me preguntaba, si no se quiere hacer un estudiante modelo, que en efecto, tenga todas las competencias como un estudiante perfecto, como un estudiante alcance a cubrir todas las competencias y ahí es donde entra un poco mi duda o mi inquietud, porque no todos podemos ser iguales, no podemos ser todos iguales y todas las personas tienen diferentes capacidades e intereses.

Respecto a las inquietudes que usted menciona, no sé si pueda ahondar más en esto de las competencias.

Sí, claro. Voy a poner como ejemplo*

E. Considera desde su experiencia que los cursos de formación continua y/o evaluación vamos a nombrarles, profesionalización, capacitación o actualización, recoge las voces de los docentes para sus cursos ¿por qué?

D.5. Considero que más bien, responden a lo que el mismo sistema educativo les pide. Lo que, desde la secretaria de educación, quizá se exige o se está solicitando. Porque si fuera lo contrario, si recogieran las voces o las necesidades de los docentes, yo creo que los cursos serían diferentes y se tratarían otros temas, y se darían prioridad a otras prioridades. Muchas veces los docentes comentamos que los cursos no están pensados o diseñados a nuestras realidades. Quizás a los que ahorita están emergiendo a raíz de la pandemia pues si están enfocados al planteamiento de nuevas estrategias digitales, de herramientas, pero con anterioridad cuantas veces se han tocado problemáticas que se viven día a día en una institución, me parece que no, y que si se llegan a mencionar son de manera muy superficial, sin profundizar y sin atender las problemáticas más emergentes y necesarias.

E. ¿Qué temas y problemáticas se deberían tocar en estos cursos de formación continua?

D.5. Bueno uno de los temas que yo considero más urgentes que tratar es la población que tenemos como alumnado. Son grupos muy numerosos que difícilmente se prestan para una clase de 50 minutos atenderlos como debería de ser o empleando las estrategias que nos dicen, ese aprendizaje guiado, ese aprendizaje casi personalizado, que no podemos dar en un grupo tan numeroso y con tiempos tan reducidos. Ese tema de la población estudiantil en cuanto a la cantidad de alumnos excesiva en los grupos, podría ser algunos de los temas, otro también podría ser la geografía, nunca va a ser igual una escuela en una comunidad que tiene o esta aledaña a ciertos servicios como escuelas que están alejadas pues de muchas cosas y que tienen muchas

y del saber conocer que se muestran en las capacidades profesionales del enseñante. No obstante, no se profundiza en su saber cómo enfoque educativo el cual, en esta lógica, debería de sustentarse en métodos precisos y saberes esencialmente pedagógicos.

Las competencias educativas pueden llegar a percibirse como cosificantes, que pretenden estandarizar a los sujetos de aprendizaje.

Los docentes saben que sus voces no han sido escuchadas para el diseño de los cursos de formación continua de los que en un momento de su práctica profesional deben ser parte y en donde se deberán aplicar los conocimientos adquiridos en su quehacer cotidiano con los grupos de estudiantes.

Las competencias como enfoque educativo no son acordes a la realidad.

Es complicado implementar un modelo que carece sustento para serlo. Sin metodología clara, las competencias son un enfoque educativo que pretenden establecer modelo homogéneo en la aplicación de sus estrategias, herramientas y técnicas de enseñanza (aunque tampoco estén

carencias, hay escuelas más equipadas por ejemplo, que otras, hay instituciones que cuentan con recursos que otras no tienen, y todas esas carencias afectan también la forma de trabajo de profesor. Y esos cursos no los dan, o esas formas de cómo lidiar con todas estas problemáticas pues muchas veces no se tocan. Pareciera como si el docente tiene que ser mago o se tiene que valer de sus propias herramientas o metodologías para poder dar alguna clase. Yo, por ejemplo, recuerdo que un profesor siempre anda cargando su cañón porque él quiere dar o proyectar alguna cosa y pues la institución pues no le proporciona ese material.

claramente diferenciadas). Los cursos de formación continua que se sujetan a los lineamientos establecidos por la RIEMS y/o por el enfoque por competencias, pretenden llegar a los objetivos del perfil docente y/o estudiantes aun cuando está lejos de la realidad educativa que requiere adaptarse a las condiciones del contexto particular de la institución educativa donde se implementen, de la capacidad en cuanto a la infraestructura o el número de estudiantes según las escuelas determinadas.