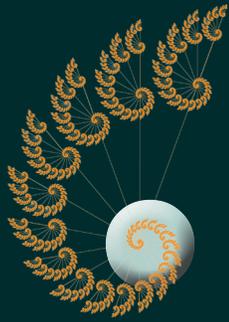


ISSN: 2007-4336



10
investigación educativa
revista de
de la **REDIECH**

AÑO V

NÚMERO 10

CHIHUAHUA

ABRIL — SEPTIEMBRE 2015



GUÍA PARA COLABORADORES

La *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* es un espacio de difusión académica donde se publican:

1. **Reportes de investigación:** investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas, estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro (estudios nacionales, regionales) o que valoren resultados de diferentes estudios; revisiones: estados del arte o estados de conocimiento sobre un tema.
2. **Ensayo:** reflexión sobre temas de investigación educativa, que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual y manejen una bibliografía pertinente y actualizada.
3. **Reseña:** análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones deben tener las siguientes características:

1. Los artículos tendrán una extensión de entre 15,000 y 30,000 caracteres, incluyendo gráficas, cuadros, notas y bibliografía (de 8 a 16 cuartillas, aproximadamente).
2. Los reportes de investigación deberán contener: i) resumen en un solo párrafo, extensión máxima 200 palabras, donde se señalen los aspectos más relevantes del trabajo; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos de la investigación; iv) el apunte metodológico, donde se expone de manera sintética cuáles fueron el método, las técnicas y los instrumentos utilizados; v) resultados de la investigación o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa; vi) conclusiones; y vii) literatura citada. Los aspectos iii, iv, v y vi no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos.
3. Las reseñas y los ensayos deberán sujetarse al siguiente formato: i) resumen: con las características citadas en el inciso anterior; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos del texto; iv) desarrollo, donde se exponga la o las tesis del autor; v) conclusiones; y vi) literatura citada. Los aspectos iii, iv, y v no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos.
4. Los trabajos deberán enviarse –en formato Word o RTF– por correo electrónico a la siguiente dirección electrónica: revista@rediech.org
5. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía y debidamente numeradas.
6. Se usará letra tamaño 12 en Arial o Times New Roman a espacio y medio. Un margen de 2.5cm por lado. Justificado, doble espacio entre párrafos y con sangría.
7. Dentro del texto, las referencias bibliográficas se presentarán: (Levy, 1993: 243-244).
8. La bibliografía deberá presentarse al final del texto.
9. Deberá, asimismo, incluirse una portada con el nombre del autor, adscripción y cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono y fax de su oficina así como su correo electrónico.

Todos los artículos se someten a revisión y dictaminación, tanto de formato como de contenido.

Para asuntos editoriales, dirigirse a la Secretaría Técnica de la Revista: revista@rediech.org

CONTENIDO

AÑO V
NÚMERO 10
CHIHUAHUA
ABRIL—SEPTIEMBRE 2015

Editorial
5

Amor y espiritualidad: necesidades y condiciones fundamentales
en la formación docente
DELIA GARCÍA CAMPUZANO
7

La educación y la formación en la Educación Normal
MARTHA YOLANDA MONZÓN TRONCOSO
18

La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales
MIREYA CHAPA CHAPA Y MANUEL FLORES FAHARAZ
28

Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB
ANGÉLICA MINERVA HERNÁNDEZ QUIÑONEZ Y DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO
36

Miradas olvidadas: la vida cotidiana de docentes de principios del siglo XX
FERNANDO SANDOVAL GUTIÉRREZ
48

Los vaivenes del rupturismo en la epistemología de
Martínez Escárcega
LEONARDO MEZA JARA
59

Reseña del libro:
“Momentos y procesos de la investigación en educación ambiental”
MARÍA MAGDALENA CASTORENA DORADO
72





Red de Investigadores Educativos Chihuahua

CONSEJO DIRECTIVO

Presidenta

Carmen Griselda Loya Ortega
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

Secretaria

Silvia Margarita Araiza Mendoza
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Tesorera

Myrna Rodríguez Zaragoza
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado "Profr. Luis Urías Benderráin"

Vocal

Ruth González Carnero
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Coordinadora de Formación

Romelia Hinojosa Luján
Departamento de Investigación de la
SECyD

Coordinador de Divulgación

María Olivia Trevizo Nevárez
Universidad Autónoma de Ciudad
Juárez

Coordinador de Admisiones

Albertico Guevara Araiza
Universidad Pedagógica Nacional del Estado
de Chihuahua

Coordinador de Estados de Conocimiento

Efrén Viramontes Anaya
Escuela Normal Rural
"Ricardo Flores Magón"

Coordinadora de Vinculación

Vicente Granados Rivera
Instituto Tecnológico de Ciudad
Juárez

Coordinador de Evaluación y Seguimiento

Laura Irene Dino Morales
Universidad Pedagógica Nacional del Estado
de Chihuahua, Unidad 083



Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

COMITÉ EDITORIAL

Director

David Manuel Arzola Franco
Centro de Investigación y Docencia

Secretaría Técnica

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad 081

Vocales

Pedro Covarrubias Pizarro
Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado

Albertico Guevara Araiza
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,
Unidad 081, Subsede Delicias

Ricardo Fuentes Reza
Centro de Investigación y Docencia

Josefina Madrigal Luna
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,
Unidad 083

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

Dictaminadores

Alberto Camacho Ríos
Bertha Ivonne Sánchez Luján
Celia Carrera Hernández
Cruz Argelia Estrada Loya
Efrén Viramontes Anaya
Evangalina Cervantes Holguín
Federico Julián Mancera Valencia
Griselda Briones Vázquez

Javier Martínez Morales
José López Loya
Josefina Madrigal Luna
Juan Carlos Maldonado Payan
María Silvia Aguire Lares
Otoniel Galaviz Ortiz
Patricia Islas Salinas
Pedro Covarrubias Pizarro

Pedro Rubio Molina
Rafael García Sánchez
Renzo Eduardo Herrera Mendoza
Romelia Hinojosa Luján
Rufo Estrada Solís
Valentín Alfredo Gómez Hernández
Vicente Granados Rivera
Yolanda Isaura Lara García

Edición **David Manuel Arzola Franco**
Diseño **Francisco Xavier Ortiz Mendoza**
Colaboración especial **Irma Mercedes Cano Medrano**

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH, Año 5, No. 10, abril – septiembre 2015, es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A. C., Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, Chihuahua, Chih., C.P. 31350, <http://www.rediech.org>, revista@rediech.org. Editor responsable: David Manuel Arzola Franco. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo en trámite, ISSN: 2007-4336. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Talleres Gráficos del Gobierno del Estado de Chihuahua, Cuarta No. 3013. Col. Sector Bolívar. Chihuahua Chih., C.P. 31000 Tel. (614)429-3491. Este número se terminó de imprimir en septiembre de 2015 con un tiraje de 1,500 ejemplares. Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido e imágenes de esta publicación siempre y cuando se cite la fuente.

EDITORIAL

La Revista de Investigación Educativa de la REDIECH debe su existencia al empeño, la determinación, el compromiso y la perseverancia de un grupo de académicos que de manera voluntaria han estado apoyando las tareas que desempeñamos.

Mantener en marcha, durante cinco años, un proyecto de esta naturaleza es la prueba fehaciente de la disposición y entrega de quienes se encargan de las tareas organizativas, de diseño, corrección de estilo y edición.

Agradecemos especialmente a quienes nos apoyan con sus contribuciones y a aquellas personas que tienen la responsabilidad de evaluar los artículos que recibimos. Esperamos que el ánimo no decaiga y que dentro de un lustro estemos celebrando la llegada de la edición número veinte de esta publicación, estamos seguros que así será.

Además de la producción local, los documentos que presentamos en esta ocasión proceden de diversas regiones del país, como: Nuevo León, Estado de México, Cd. de México y Michoacán.

La primera parte está dedicada a la formación de formadores, a través de los trabajos “Amor y espiritualidad: necesidades y condiciones fundamentales de la formación docente”, de Delia García Campuzano; “La educación y la formación en la Educación Normal, de Martha Yolanda Monzón Troncoso; y “La formación inicial de profesores en las escuelas normales: el desarrollo de las competencias profesionales y su seguimiento en el proceso formativo”, de Mireya Chapa Chapa y Manuel Flores Fahara.

Angélica Minerva Hernández Quiñonez y David Manuel Arzola Franco, presentan un trabajo denominado “Los docentes de educación primaria y la implementación de la RIEB”; mientras que Fernando Sandoval Gutiérrez nos comparte el documento “Miradas olvidadas, la vida cotidiana de los profesores y profesoras de Chihuahua en los primeros años del siglo XX”.



La edición cierra con una revisión crítica titulada “Los vaivenes del rupturismo en la epistemología de Martínez Escárcega” de Leonardo Meza Jara; y la reseña del libro “Momentos y procesos de la investigación en educación ambiental”, de María Magdalena Castorena Dorado.



Amor y espiritualidad: necesidades y condiciones fundamentales en la formación docente

DELIA GARCÍA CAMPUZANO

Escuela Normal Superior de Michoacán

Resumen

Ante un entorno cambiante, competitivo, procesos sociales más flexibles y complejos, incertidumbre, cambios en el campo laboral, procesos de globalización y de virtualización, los seres humanos estamos atrapados por el mundo de lo ordinario, supeditados al yo personal, al *ego*, ahí nos convertimos en objetos reactivos de una economía y política que nos embota, que nos sume en la dinámica de la producción, la explotación, el consumo, la dependencia (adicciones, enfermedades) y la creación de cada vez más necesidades basadas en el tener, que van en detrimento del ser. Ante ello, se exponen en el presente ensayo, algunas ideas vinculadas al amor y la espiritualidad del ser humano como parte de su condición y sus implicaciones en el desarrollo y salud de la persona, razón por la que se recono-

cen como necesidades y condiciones de la formación docente.

Palabras clave: amor, espiritualidad, necesidad, condición, formación docente.

Introducción

Los momentos de crisis por los que atraviesa la humanidad ponen de manifiesto, desde muchos lugares y dimensiones de la realidad, la necesidad de dar un sentido más profundo a la existencia. Necesitamos abrir la puerta a otros conocimientos, romper los condicionamientos y parámetros que nulifican y cosifican al ser humano, que llevan al caos y a la confusión que reinan en la época actual. Estamos ante un mundo hecho migajas, el hombre de hoy vive en el fragmento porque se ha perdido la referencia a una totalidad que le dé sentido. Se hace imperante otro saber que Kant no



pudo fundamentar en su tiempo, un conocimiento que se refiere a la totalidad. Es el conocimiento de nosotros mismos, de algo superior que nos trasciende y de la libertad humana.

En este trabajo se destaca la importancia del amor y espiritualidad como elementos necesarios de la formación docente porque su significado conlleva una actitud del sujeto para entender, vivir, crear, transformarse, que surgen de la acción y compromiso por aprender a ser, autorrealizarse y tener conciencia. Se parte de reconocer la importancia del amor y la espiritualidad en el desarrollo de la persona y, posteriormente, su relevancia en la formación docente haciendo énfasis en las implicaciones que atañen los términos necesidad y condición, y su relación con la formación de profesores, para culminar con algunas alternativas para dicha formación y algunas ideas de lo que puede hacerse desde el espacio institucional.

Algunos planteamientos centrales son: **¿Cuál es la importancia del amor y la espiritualidad en los procesos de desarrollo de la persona?** El amor y la espiritualidad son necesidades humanas básicas, porque contribuyen de un modo esencial al proceso vital, que es indispensable para un desarrollo sano.

Una persona con amor funciona, en la práctica, como el sistema inmunológico de la conciencia, ofreciendo una mayor resistencia, fuerza y capacidad regeneradora. Una persona amorosa posee energías y motivaciones. El amor en la persona se relaciona con estabilidad emocional, el cui-

dato propio, la aceptación y respeto por sí mismo y los otros, la actividad entusiasta, la alegría, la capacidad de dar, de servir, el compromiso y la responsabilidad por ayudar al otro. Cuanto más elevado sea el nivel de amor en el ser humano, más dispuesto estará a fomentar las relaciones que le hacen crecer como persona, evitando las deletéreas, buscará la creatividad, la transformación y la unión. Es una actitud y estado que permite estar despiertos y orientarse positivamente en la vida, hacer uso de ese poder para beneficio común y caminar hacia la evolución psíquica y no solo física porque, en palabras de Morín (2003) la vida humana necesita ser alimentada de sensibilidad y de imaginario.

Una persona con cierto desarrollo espiritual tiene conciencia de quién es y cuál es su propósito en la vida, siente respeto por todas las formas de vida, se inspira y conduce bajo valores y compromisos con la mejora de su persona, manifiesta una acción comprensiva y compasiva ante sí mismo y los demás y es empático, es capaz de resolver los problemas y de enfrentar el dolor y sufrimiento como partes de la vida y conservar su paz interior, lo que le permite estar presente de manera plena, creativa y responsable en la sociedad, trascendiendo el ego y actuando en favor de la comunidad y unidad porque reconoce que es parte de un todo y se identifica con los otros seres que habitan el planeta. Es agradecido y sabe recibir, valora la vida y se compromete con su desarrollo espiritual, se alinea a las fluctuaciones del universo y reconoce que existe un nivel superior de la realidad física y mental. Mantiene una actitud po-



sitiva, de apertura, es flexible, irradia amor y tranquilidad, siendo agente de cambio y modelo para otros.

Cuando el grado de amor y espiritualidad es bajo, puede disminuir la resistencia frente a las adversidades de la vida porque el individuo es menos eficiente de lo que podría ser potencialmente. Las personas se hunden frente a circunstancias que lograrían superar si tuvieran sentimientos amorosos y más sanos acerca de sí. Tienden a sentirse más influidos por el deseo de evitar el dolor que por el de experimentar la alegría, lo negativo tiene más poder sobre ellas que lo positivo. Tienden a experimentar altos niveles de ansiedad, inseguridad, poca estabilidad emocional, poca conciencia de sí, de la vida, del otro, hipersensibilidad a la crítica, pasividad, competitividad y destructividad, pareciera que se encuentran en un estado de sueño, de inconformidad, de inquietud constante, de infelicidad porque no han logrado encontrar su lugar en sí mismos y tampoco en la vida y en el mundo.

¿Por qué el amor y la espiritualidad se consideran elementos necesarios para la formación docente? Todos necesitamos tener amor y espiritualidad porque son características inherentes a la condición humana, independientemente de nuestra edad, sexo, cultura, trabajo y objetivos en la vida. “Somos seres espirituales que están teniendo una experiencia humana”, somos seres espirituales en busca de un significado, trascendencia y realización. Nuestra esencia no es acumulación de hechos culturales, porque no solo somos un producto social, “nuestra esencia es espiritual, trans-

cultural, transpersonal y transracional, estamos aprendiendo a ser seres humanos, para llegar a reconocer lo que somos, por ese camino del ser es hacerse consciente de sí mismo” (Gallegos, 2003:169).

El amor y la espiritualidad afectan prácticamente todas las facetas de existencia. Sin embargo, actualmente la acción educativa se sitúa en un contexto social complejo compuesto por desorientaciones y excesos de diversa naturaleza, pero también padecemos una especie de subdesarrollo, una carencia de amor y de espiritualidad que nos impulsa a ciertas conductas autodestructivas: la relación cotidiana que se da en la educación familiar y escolar desde generaciones, algunas veces está basada en el uso, y a menudo, hasta en el abuso de estados emocionales negativos para el desarrollo humano. No solo se utilizan la vergüenza, la culpa, la amenaza, el miedo, trato autoritario o de sumisión, comparación, diferentes formas de evidenciar a las personas, etiquetas peyorativas, subestima, sino que intervienen también la falta de atención, dificultad de comunicación o diálogo y la falta de contactos afectivos suficientes. Las personas crecen y se desarrollan en ambientes autoritarios y represivos o bien, demasiado permisivos. En todos estos casos, el ser humano carece de elementos fundamentales para desarrollarse y evolucionar.

Si volvemos la mirada hacia el docente, encontramos que el cambio social acelerado ha convertido el trabajo docente en una complejidad bastante difícil de manejar y resulta muy desgastante. Se desarrolla entre prescripciones e imprevistos, con in-



tencionalidades pedagógicas manifiestas y ocultas, expectativas de actuación de sí mismo y de los alumnos, fuertes tensiones y un conjunto de teorías implícitas (sobre el propio rol, la enseñanza y el aprendizaje). Para los docentes, la exigencia de ser competentes surge al menos de dos fuentes: la presión de las instituciones o de los requerimientos del mercado de la calidad educativa o la excelencia académica y de una demanda personal. La necesidad de desempeñarse con solvencia, en forma flexible, dotados de un repertorio de recursos con el menor desgaste posible, obteniendo mejores resultados y, consecuentemente un alto grado de realización personal, es una meta imposible de ignorar para el propio docente.

Esta situación lleva al profesor a mostrar efectos permanentes de carácter negativo que afectan su personalidad como resultado de las condiciones económicas, psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Lo anterior produce un ciclo degenerativo de la eficacia docente que se traduce en:

Crisis de la institución escolar cuyo rendimiento es mediocre: los bajos resultados que obtienen los estudiantes de diversos niveles educativos, muestran que, pese a los esfuerzos de los docentes, no logran desempeños básicos, tales como leer comprensivamente o utilizar los conocimientos matemáticos para resolver problemas. Hay una fuerte desconexión entre procesos de enseñanza y aprendizaje cuya brecha no ha sido salvada por las numerosas propuestas innovadoras.

Crisis del acto pedagógico en sí mismo: rutinización de la práctica como mecanismo de defensa ante las condiciones en que se ejerce la docencia: actividad fragmentaria; sobrecarga de trabajo: atención a grupos numerosos; disciplina; clima del aula; planear; evaluar; orientar, etc.; programas de formación (sistematicidad, atención a necesidades de formación reales); uso de recursos educativos y materiales de trabajo, exigencias administrativas y de organización escolar (horarios, reuniones, eventos sociales y culturales) que limitan el tiempo real de trabajo con alumnos y la calidad de la enseñanza e ignoran por completo la vivencia del amor y la espiritualidad.

Subvaloración de los profesores: sentimientos de conmiseración hacia sí mismos por el juicio que les merece su propia profesión. El profesor ha interiorizado su condición y despreciado su propio trabajo: el profesor se asume muchas veces como conflictivo, flojo, mal pagado, aislado, denigrado, humillado y despreciado por los alumnos y la sociedad. Otras veces desarrolla formas de inhibición como una manera de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza (Steve, 1994).

Cuando describimos estas situaciones, nos damos cuenta que contienen varios de los elementos de la falta de amor y espiritualidad en el docente: sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica. Hay tendencia a la reticencia más que al optimismo, resistencia al cambio, depreciación del yo, autculpa, inseguridad ante la función, falta de identificación consigo y con el otro, falta de compromiso y responsabilidad hacia la mejora, de actitud y apertura para apren-



der, desmotivación por su persona, la vida y la docencia, falta de verdadero sentido ante lo que hace con su tiempo y con su vida, por ende, hay falta de gozo e insatisfacción ante la profesión, además de falta de pertenencia a un todo, entre otros. Por lo tanto, se advierte la necesidad de fortalecer estos elementos del profesor.

Si se hace referencia a la definición de *necesidad*, encontramos que proviene del latín *neceditas-átis*. El término alude a varias ideas: impulso irresistible que hace que todas las causas obren en cierto sentido. Todo aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir. Carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida. Falta continuada de alimento que hace desfallecer. Se aplica a las cosas de las que no se puede prescindir (DRAE, 2012).

Si queremos aplicar cualquiera de estas ideas en el ámbito de la formación docente, entonces advertimos que el profesor con amor siente el impulso (empuje, deseo irresistible) por hacer que tenga sentido lo que realiza (sentido de la propia identidad, que constituye el marco de referencia desde el que interpreta la realidad externa y las propias experiencias). Este impulso es sentido porque reconoce que carece de ese alimento (herramientas básicas: recursos- amor, espiritualidad-, preparación) importante para su vida profesional y el no alimentarse provoca desfallecimiento (agotamiento, frustración, neurosis, etc). No es posible que el docente ignore o se resista ante las exigencias que le demanda la sociedad actual, por lo tanto, se puede sobrevivir sin amor y espiritualidad, pero no se

puede vivir profesionalmente prescindiendo de ellas.

¿Por qué el amor y la espiritualidad representan condiciones de la formación docente? Para dar respuesta a esta pregunta se hace uso de las ideas asociadas con el vocablo *Condición*: del latín *conditio ónis*. Índole, naturaleza o propiedad de las cosas. Estado, situación especial en que se halla una persona. Situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra. Aptitud o disposición. Circunstancias que afectan a un proceso o al estado de una persona o cosa (DRAE, 2012).

Se recuperan tres de las acepciones: Una de ellas es el *estado o situación especial en que se halla una persona*. Por ello se destaca dicho estado haciendo alusión a una historia: Había una vez un señor muy poco inteligente al que siempre se le perdía todo. Un día alguien le dijo: Para que no se te pierdan las cosas lo que tienes que hacer es anotar dónde las dejas. Esa noche, al momento de acostarse, tomó un papel y pensó: “para que no se me pierdan las cosas...” Se quitó la camisa, la puso en el perchero, tomó un lápiz y anotó: “La camisa en el perchero”. Se quitó el pantalón, lo puso a los pies de la cama y anotó: “El pantalón a los pies de la cama” y así procedió con cada una de las prendas que se fue quitando. A la mañana siguiente, cuando se levantó, buscó los calcetines y los zapatos donde estaban anotados, los encontró y se los puso. Lo mismo sucedió con la camisa y el pantalón. Y entonces se preguntó: *¿Y yo, dónde estoy?* Se buscó en la lista una y otra vez y como no se vio, nunca más se encontró a sí mismo (Bucay, 2005:146-147).





A veces nos parecemos a este señor, no sabemos dónde estamos. Nos hemos olvidado de nuestro lugar en el mundo. Podemos ubicar el lugar de los demás, el lugar que tienen en nuestra vida, y el lugar que tenemos nosotros en sus vidas, pero no es fácil ubicar el lugar que tenemos en nuestra propia vida. A veces hasta decimos que no podemos vivir sin algunos seres queridos. Pero nos hemos preguntado: ¿Puedo vivir sin mí?

Cuando queremos a alguien lo cuidamos, nos ocupamos de él, lo escuchamos, le procuramos las cosas que le gustan, lo llevamos a lugares donde se siente contento, le regalamos cosas que le agradan, le ofrecemos comprensión, apoyo, etc. Cuando el otro nos quiere hace lo mismo. Pero, ¿Por qué no hacemos estas cosas con nosotros, desde la condición de personas y en el rol de profesores?

Esto representa el amor y la espiritualidad como condiciones de la formación docente. No tenerla significa perdernos. Y nos perdemos como personas y como profesores porque no reconocemos quiénes somos, qué queremos, dónde estamos y hacia dónde vamos.

Otras definiciones del vocablo *condición* que se rescatan para argumentar por qué la espiritualidad y el amor son condiciones de la formación docente son: Situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra. Aptitud.

¿Cuáles son las circunstancias y, a su vez, las aptitudes indispensables para ser docente? Esas situaciones necesarias se ubican en las competencias que requiere

el profesor para desempeñar su trabajo. La formación basada en competencias no es solo una de tantas modas que llegan a la educación. Resignifica y articula la relación entre trabajo y educación, procesos formativos y procesos vitales de los sujetos, demandas del contexto y necesidades de los individuos. Representa una mirada innovadora que aporta estímulo y sentido a los procesos de cambio. A partir de estas ideas es que se recuperan los planteamientos de Delors (1996) y las aportaciones que hace Ruiz Bueno (2001), respecto a los saberes integrados que se han de atender desde la educación, los cuales se corresponden con el amor y la espiritualidad en el docente:

- *El saber*: Comprender, manejar y aplicar categorías propias de la ciencia y de la disciplina (en distintos niveles: epistemológico, disciplinar, pedagógico, antropológico, psicológico).
- *El saber hacer*: Dar sentido y articular las prácticas de enseñanza. Dominar y guiar el aprendizaje de las tareas, habilidades, destrezas y conocimientos propios del campo disciplinar, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.
- *El saber estar*: Adaptarse al contexto y sus demandas, comprender la institucionalidad como parte de ese contexto y sus efectos como parte de una unidad mayor (responsabilidad de la actuación personal, colaborar, actuar con otros, participar, organizar, tomar decisiones, flexibilidad ante los cambios).

- *El saber ser*: Tiene que ver con actitudes y valores como persona, el reconocimiento de emociones, fortalezas y debilidades; como docente, con la ética profesional, la orientación hacia el servicio, el compromiso con el otro, el liderazgo y como agente de cambio, además de la satisfacción con el rol.
- *El hacer saber*: Capacidad para innovar, investigar, reflexionar, poder articular la investigación con la didáctica de modo que los resultados realmente impacten en la práctica docente.
- *El saber desaprender*: Deshacerse de modalidades de trabajo obsoletas y de resistencia al cambio, romper esquemas, estar abierto a las nuevas ideas y formas de actuar que redunden en el desarrollo del ser humano.

De estos saberes deriva una visión de cómo puede ser la educación para el amor y la espiritualidad y de la diferencia que puede marcar un educador que se asume con estas características, sin dejar de considerar que son parte de la condición humana, y a la vez, necesidad y condición para su actuación educativa. De ahí que se presenten algunas ideas generales que pueden constituirse en **alternativas para la formación docente**:

- ✓ Establecer mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente basados en criterios de amor y espiritualidad que comprendan las motivaciones de ingreso a la carrera docente (hacer de la profesión un proyecto de vida y no una forma de asegurar un empleo) y no

solo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual. El ejercicio de la docencia no puede seguir siendo el refugio de quienes encontraron en esta profesión una solución a la ausencia de empleo. En él deben confluír aquellos que son preparados para esta función. Por lo tanto, tendrán que seleccionarse desde una visión más holista que atienda a cómo se encuentran por dentro como personas para que a partir de esto se les pueda dar seguimiento durante el proceso de formación docente y éste se enfoque realmente en “nutrir lo mejor del ser humano, no lo peor, nutrir el espíritu, nutrir el alma, curar, sanar, establecer orden interno” (Gallegos, 2003: 60).

- ✓ Buscar una mayor adecuación de la formación inicial a los imperativos y problemas de enseñanza actuales. Los vertiginosos cambios en las configuraciones culturales, en las demandas sociales, en el perfil cognitivo de los estudiantes y sus necesidades, en los contextos de desempeño laboral, deben ser tomados en cuenta en la formación. No proporcionar trabajadores al mercado sino dotar al futuro trabajador de herramientas y recursos, de competencias orientadas al desarrollo y evolución del ser humano que incrementen su capacidad para moverse, mutar, y/o reciclarse dentro del sistema laboral. De no articular estas modificaciones preventivas, corremos el riesgo de aumentar el número de profesores desconcertados al encontrar que la realidad de la



enseñanza es un mundo totalmente desconocido para ellos y contradictorio con el mundo ideal planteado durante su formación, entonces viene el desencanto, la desmotivación, el desamor.

- ✓ La revisión, actualización y diseño de planes y programas de estudio y métodos de formación, de manera que trasciendan, porque éstos siguen centrados en la enseñanza y generan conocimiento inerte, episódico o anecdótico. Estos métodos tendrán que centrarse en la actividad de los sujetos, en su potencial de aprendizaje, en sus saberes y capacidades; con énfasis en la disposición y esfuerzo por mejorar, más que por la eficacia, la laboriosidad y productividad; la preocupación por la persona como ser humano y el servicio; la comprensión de que la función del docente no es enseñar sino generar, promover y acompañar procesos de aprendizaje con todo lo que ello involucra, desde una perspectiva holista, esto significa: “ampliación de conciencia para hacerla más profunda, global y espiritual” (Gallegos, 2003:5).

La actualización y diseño de planes y programas de estudio puede concretarse en una organización curricular basada en la transdisciplina, es decir, partir de un problema de investigación y alrededor de este problema hacer un uso estratégico de las teorías y dispositivos de comprensión de la vida social. Esto significa que se pueden usar conocimientos con-

siderados no científicos, pero que son válidos para entender mejor un problema social. Organizar los contenidos de manera transdisciplinar adquiere sentido porque hoy día, la interrelación e interdependencia del conocimiento es un hecho. Se trata de integrar el conocimiento humano: ciencia, arte, tradiciones, humanidades, filosofía, espiritualidad. Esta diversidad es la base de la unidad del conocimiento.

Bajo la lógica de la transdisciplina se rompe con la idea rígida de buscar el mejor método educativo, porque éste no existe y no existe porque hay diversidad de estilos de aprendizaje y porque no existe una sola inteligencia. Desde esta visión se considera al estudiante como un ser multidimensional, esa es la razón por la que se trabaja con seis aspectos en los alumnos: Cognitivo: Los aspectos intelectuales (inteligencia lógico-matemática y verbal) deben ser cultivados con amor y respeto; social: porque la convivencia social es otra parte integral del desarrollo individual así como de la estrategia educativa. La sociabilidad se estimula a través de acciones cooperativas y trabajo en equipo; emocional, porque el aprendizaje requiere autoestima y seguridad emocional. No se puede aprender amenazado; física o corporal: es elemento integral de todo el desarrollo. Una forma de aprender es a través de la actividad. El fundamento estético del espíritu humano



es nutrido en esta dimensión; el arte: expresa el alma. Es la capacidad para expresar nuestros impulsos creativos internos y para apreciar las expresiones de otro, es fundamental para una vida feliz, es el innato amor humano por la belleza; y Espiritual: dimensión incondicionada, es el lugar de la sanación verdadera, total y final. Viene del discernimiento de que somos la totalidad y que nuestras vidas participan en el fundamento que da vida al universo (Gallegos, 2003:14-26)

- ✓ Articular estructuras de ayuda para el profesorado en ejercicio que no ha logrado una vía de actuación práctica lo suficientemente coherente como para evitar contradicciones en su estilo docente. Los programas de actualización hasta ahora parecen más un sistema de condicionamiento que preserva el status quo y hace olvidar lo que es realmente la educación al realizar actos mecánicos y deshumanizadores, lo cual parece normal en esta época. El apoyo de estos programas debe recoger las necesidades reales de formación ligada a las demandas de la problemática social que enfrentan los estudiantes. Es importante que se atienda la pobreza económica desde los proyectos políticos, pero es más importante que se atienda el empobrecimiento espiritual que se vive por la pérdida de amor y la incapacidad de la gente para estar en paz consigo misma y para saborear su existencia. Pero para iniciar con estos procesos de reparación del desarrollo basado en el amor y la espiritualidad, hay que

empezar con los docentes porque no se puede ofrecer lo que no se ha vivido e internalizado.

- ✓ Desde la escuela es posible trabajar pilares (prácticas generadas internamente) del amor y la espiritualidad, entre ellas:
 - Repensarnos. Asumirnos como trabajadores potenciales. Reconocer quiénes somos, cuál es nuestra función en este momento y hacia dónde nos dirigimos. Revisar continuamente la coherencia de la propia acción y el pensamiento. Esta es una forma de insertarnos no sólo en el mundo del trabajo sino que nos coloca en otra posición como personas y profesionales de la educación. Repensarnos como personas y profesionales de la educación nos demanda tomar un camino que nos permita encontrar una manera de ser más sanos. Ese camino está relacionado con el amor (Naranjo, 2011).

El amor es condición indispensable para una relación educativa de mayor alcance. Es fundamental tener amor por la docencia porque esto significa dejar de sentir la obligación de hacer algo, entonces todo lo que hagamos será porque queremos, hacerlo se convierte en un placer porque nos recreamos a través del trabajo y de los momentos que compartimos con el otro. Experimentamos el gozo que nos da autorrealizarnos en la actuación como profesores.

Este amor incluye confianza, responsabilidad y apertura. Creer en nuestra capacidad como seres humanos y en la valía e



importancia como educadores. Hacernos cargo de nuestra vida, de nuestras acciones y sus consecuencias y responsabilizarnos de nuestra relación con los demás, reconociendo que son personas y que al relacionarnos estamos aprendiendo y creciendo con ellas porque aprender es una condición de la existencia que nunca puede terminar. Pero se piensa en un aprendizaje no sólo académico, teórico o técnico, sino principalmente, un aprendizaje desde dentro, de nosotros mismos. Un proceso de autoconocimiento a lo largo de toda la vida y trabajar nuestra autoimagen desde lo consciente.

- Fomentar la reflexión y la conciencia sobre la capacidad y los potenciales de cada alumno y sus estilos de aprendizaje. No dar las cosas hechas a los alumnos, propiciar su participación en el descubrimiento, la crítica, la curiosidad analítica, la creatividad y la búsqueda de soluciones alternativas en el desarrollo de los temas, problemas o conflictos personales. Estimular el sentido del amor y del espíritu de cada uno desde sus formas de aprender, sus condiciones y posibilidades porque el aprendizaje “es una construcción que ocurre en muchos niveles e implica un sentido personal. Es deductivo, es holista, no es lineal, ocurre en forma espiral”. Los estudiantes aprenden todo en contexto, no solo en el aula, siempre “tienen un propósito, el cual los lleva a decidir qué aprender de acuerdo a un impulso de autorregulación y autoorganización. Los procesos de aprendizaje pueden ser articulados, pero no externamente programados, precedidos o controlados” (Gallegos, 2003: 5, 39).

El recorrido que hemos hecho por los conceptos de amor y espiritualidad, nos permite apreciar estas características del ser humano no solo desde el plano teórico, sino práctico, en el sentido de revelarnos la necesidad de incorporarlas para nuestro aprendizaje y desarrollo humano, de manera que en cada situación que experimentemos recordemos que: Amarnos es necesidad y condición para vivir. El escritor Pedro Calderón de la Barca decía que la vida es sueño, entonces, ¿por qué no creamos en ese sueño una vida con amor y espiritualidad?

Fuentes consultadas

- Assmann, H. (2013) *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. México. Narcea.
- Cussianovich, A. (2007) *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima. Perú. IFEJANT
- Bucay, J. (2005) *El camino del encuentro*. México. Océano.
- Bucay, J. (2006) *De la autoestima al egoísmo*. México. Océano.
- Buzán, T. (2003). *El poder de la inteligencia espiritual. 10 formas de despertar tu genio espiritual*. España. Urano.
- Chopra, D. (2007) *El camino hacia el amor*. Barcelona. Javier Vergara.
- Delors J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. París. UNESCO.
- Emmons, R. (2000) *Is spirituality and intelligence? Motivation, cognition, and psychology of ultimate concern*. The international journal for the psychology of religion, 1, 10 3-26.
- Fromm, E. (1969) *El arte de amar*. Barcelona. Paidós.
- Gallegos, R. (2003) *Pedagogía del amor universal*. México. Fundación Internacional para la educación holista.
- Herrán G., A. (2009) *Educación de la humanidad. El reto de una nueva pedagogía*, en Almendro, Manuel (2009) *Krisis*. España. La Llave.
- Maturana, H. (1996) *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile. Dolmen. Octava edición.
- Morín, E. (2003) *La humanidad de la humanidad*. La identidad humana. Madrid. Cátedra.



- Naranjo, C. (2011) *Sanar la civilización*. Barcelona. La llave, 2ª. Edición.
- Steve, J. (1994) *El malestar docente*. Barcelona. Paidós.
- Wilber, K. (2007) *Espiritualidad integral*. España. Kairós.
- Willigis, J. (2009) *Crisis espirituales*, en Almedro, Manuel (2009) *Krisis*. España. La Llave.
- Wigglesworth, C. (2014) *Las 21 aptitudes de la inteligencia espiritual*. México. Grijalbo.
- Zohar, Dana y Marshall, I. (2001) *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Barcelona. Plaza Janés.

Fuentes electrónicas

- DRAE. (2012). Necesidad. Condición, en Diccionario de la Lengua Española. 22ª. Edición. Recuperado en :<http://lema.rae.es/drae/?val=necesidad>, <http://lema.rae.es/drae/?val=condicion>
- Ruiz, C. (2001). El formador en el contexto de la formación ocupacional. Recuperado en: <http://www.tesis-enred.net/bitstream/handle/10803/5003/crb04de12.pdf?sequence=4>.



La educación y la formación en la Educación Normal

MARTHA YOLANDA MONZÓN TRONCOSO

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

No quiero convencer a nadie de nada. Tratar de convencer a otra persona es indecoroso, es atentar contra su libertad de pensar o creer o de hacer lo que le dé la gana. Yo quiero sólo enseñar, dar a conocer, mostrar, no demostrar. Que cada uno llegue a la verdad por sus propios pasos, y que nadie le llame equivocado o limitado. ¡Quién es quién para decir “esto es así”, si la historia de la humanidad no es más que una historia de contradicciones y de tanteos y de búsqueda!

Jaime Sabines



Resumen

En este artículo se analiza el proceso de formación en educación normal. Se reflexiona sobre la construcción de dos categorías subjetivadas: la educación y la formación desde una visión en el ámbito educativo, sin negar su presencia en el terreno filosófico, sociológico e incluso pedagógico. Se abre el análisis de los conceptos desde el ámbito de la educación normal, ¿dónde se forman o educan sujetos?, lo que constituye, sin duda, una ocasión para formarse. Se hace un análisis respecto a su impacto en la formación de

docentes, con una revisión epistémica, que permite una mirada que converge, para ir de la teoría a la praxis y a la inversa. Se recuperan diferentes autores para acceder al análisis y comprensión de los conceptos: educación y formación, así como su relación, siendo categorías que confluyen entre sí, en un importante papel en cuanto a la formación de docentes con los dispositivos allí involucrados, para la construcción de sujetos.

Palabras clave: educación, formación, discursos, dispositivo.

Introducción

Este artículo tiene como propósito acercarse a la comprensión de dos procesos: la educación y la formación desde un horizonte epistemológico y su inserción en la educación normal, con el educador o formador de sujetos. En la primera parte se presenta un análisis de su génesis a través de la historia del hombre. Dos categorías subjetivadas en un marco de saberes que se entrecruzan en un quehacer cotidiano, en una escuela donde se forman docentes. Se presenta un análisis de cada concepto en específico para después conjuntarlos y poder comprender su relación en un vínculo donde la educación se constituye en un proceso social y la formación en uno personal, en un trabajo sobre sí mismo. El papel de la educación, de la formación y sus dispositivos, están implicados en el rol del formador como “constructor de sujetos”.

1. Educación y formación: perspectivas epistemológicas

1.1. Educación

La Educación es consustancial de la vida del hombre como individuo y de la sociedad de la que forma parte. Responder ¿qué es la educación? implica ir a los orígenes de la palabra, del latín *educere*, sacar, extraer o *educare*, formar, instruir. Kant menciona que la educación es el proceso por medio del cual el hombre llega a ser lo que es, es el medio que permite la transformación (citado por Cabedo y Gil, 2013). La educación además de ser una función social, también es una necesidad, una tarea a desarrollar por ámbitos disímiles.

La educación es una práctica histórica. La “necesidad de transmisión” de conocimiento es un eslabón que ha permeado toda acción. Repensar esta categoría refiere nuevas formas de reflexionar. La educación es “un mal necesario” de transmisión de saberes, actitudes, habilidades, capacidades y ahora “competencias”, de las generaciones adultas a las jóvenes. En la vida del hombre la educación permea en cada uno de sus actos desde el inicio de la vida; por ella se transmiten valores, creencias, saberes y formas diversas de comportamiento de manera natural desde el origen de la especie humana, este proceso ha permitido su desarrollo y evolución.

La educación es un fenómeno social, inicia por el núcleo más pequeño, la familia. Así se ve como la acción que ejercen los adultos sobre los menores. La educación es una tradición, inicia en el hogar y continúa en la escuela, como un proceso de escolarización, que además es un dispositivo¹. En la escuela el niño empieza a atender una serie de circunstancias que le “preparan para la vida futura” en todas sus dimensiones. A la manera de Foucault, la educación es generadora de saber y en su esencia, constituye poder (1975: 210). La educación implica la transmisión de formas de comportarse desde el inicio de la vida, sin negar con ello una “red de relaciones complejas” (Elliot, 1995: 61) que le generan estructuras, pero también rupturas.

En la educación, la experiencia, los sentimientos y las intenciones se van configurando en una sedimentación inicial de la conducta humana que tiene su origen en la historicidad del hombre, a la que se somete



o se resiste. Cuestiona Gadamer:

¿Estar sometido en tradiciones significa real y primariamente estar sometido a prejuicios y limitado en la propia libertad? ¿No es más bien que toda existencia humana, aún la más libre, está limitada y condicionada de muchas maneras?... la razón no es dueña de sí misma sino que está siempre referida a lo dado en lo cual se ejerce (1988: 343).

Más adelante expresa: “El hombre es extraño a sí mismo y a su destino histórico de una manera muy distinta a como le es extraña la naturaleza, la cual no sabe nada de él” (Gadamer, 1988: 343). Sus juicios obedecen a atrincheramientos a los que responde, porque la tradición lo establece, incluso a ciertas formas o tipos de educación, en el marco de una comprensión histórica.

La educación en la escuela, encabeza el encierro, el sometimiento, pero también la conformación del yo, de un sujeto con identidad en constitución de su vida social. Así va forjando un “suceso estructurador” que le permite romper la “mónada de la psique” para hacer entrar “al sujeto individual en la red de relaciones sociales y culturales preexistentes” (Elliot, 1995: 61). El sujeto requiere una conformación del yo en relación con el *otro*, la educación busca la formación integral del individuo, escolarizada o no. Más allá de discursos en el aula, en los procesos de enseñanza y aprendizaje se busca generar una conciencia colectiva que beneficie al individuo y a la sociedad a través de la relación con los otros, algunas veces mediante el sometimiento, otras en espacios de libertad y convivencia.

Hay un sinfín de discursos redentores con respecto a la educación entendida como factor esencial para el desarrollo individual y social. La UNESCO recupera trabajos interesantes en relación específica con el campo educativo, uno de ellos son los cuatro pilares de la educación: “aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, 1994). Éstos no solo son rescatables en la escuela, como institución educativa para los niños y los jóvenes, sino también para los adultos y forman parte de un discurso que habría que cuestionarse si ¿forman parte de una práctica cotidiana?

1.2. Formación

Si tomo un objeto moldeable, lo manipulo, le doy alguna forma, ¿de allí viene el término formación? se puede constituir como un proceso moldeable ¿que deviene del exterior? La formación ¿es una acción sobre el sujeto para formarlo y transformarlo?, parece que no. Hegel, Gadamer, Foucault, Ferry y Zambrano, entre otros, no estarían de acuerdo con esto. Iniciamos con Gadamer dada su importancia en el campo epistemológico, quien es influido por Hegel: “En la Fenomenología del espíritu, Hegel desarrolla la génesis de una autoconciencia verdaderamente libre «en y para sí» misma, y muestra que la esencia del trabajo no es consumir la cosa, sino formarla” (1988: 41).

Siguiendo a Hegel, habíamos destacado como característica general de la formación, este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La formación comprende un sentido



general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia, quiere decir verlos como los ven los demás. Y esta generalidad no es seguramente una generalidad del concepto o de la razón. No es que lo particular se determine desde lo general; nada puede aquí demostrarse concluyentemente (Gadamer, 1988: 46).

Gadamer menciona que “en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda” (1988: 40), fundamenta un papel importante en la experiencia “esencia de la formación”. Humboldt enuncia: “La formación es un modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (citado por Gadamer, 1988: 39).

“La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1988: 39). La formación posee un sentido de apropiación, no de compra, sino espiritual. El sujeto va adquiriendo o tomando del exterior todo aquello que lo va erigiendo, reconociendo un interior que mueve a ser lo que “se es”, a través de lo que uno va instituyendo en lo que “se es”.

La formación se busca, el sujeto debe saber que quiere, no es algo que se adquiere de una vez y para siempre, a lo que acceden solo unos y no otros. No se consigue

con un documento, se da en una relación “para” y en concordancia con objetivos que se pretenden alcanzar. La formación es como una acción que emerge proyectada con ese “fiat voluntario” que plantea Schütz, lo “motivado del modo para... la decisión ¡adelante! que transforma el fantaseo interno en una efectuación o una acción inserta en el mundo externo” (2008: 88). Con la manera en que el sujeto que vive de su acción en curso le da sentido y significado. Es una característica propia de la persona que le constituye como sujeto que se cultiva y puede “desplegar”, no tiene espacio o tiempo, edad o escuela.

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 otra persona (Ferry, 1990: 42).

Ferry (1990) plantea dos sentidos del término formación; uno se refiere al trabajo sobre sí mismo, del desarrollo del sujeto; otro como la función dentro de una sociedad en un “contexto histórico y cultural”. Lo social se realiza y legitima a través de la escuela como “dispositivo de formación”. Ferry rescata la tradición humanista de Gadamer quien plantea a la formación “como ascenso a la generalidad, una tarea humana que requiere sacrificio de la particularidad a favor de la generalidad” (Gadamer, 1988: 41).

En *La hermenéutica del sujeto* Michel Foucault plantea “el cuidado de sí mismo”,



“ocuparse de sí mismo” y “conócete a ti mismo”, circunscribe su significación como transformación del sujeto en la búsqueda de objetivación, de la verdad con saberes que respondan a una formación del sujeto a partir del trabajo, la interacción y el lenguaje, sin ello no se posibilita. “La formación implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y conductas; viene a evocarse como el advenimiento ineludible del orden de las cosas” (2002: 46). Y así, en todos los espacios, con los horizontes que dan sentido y estructuración al mundo de la vida cotidiana, permitiendo una actuación diferenciada en función del interés concomitante que se va despertando en la relación con los otros.

La formación es “mucho más raramente mencionada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona” (Honore, 1980: 20). La formación no se da de manera individual, se adquiere con el otro, con los contemporáneos. Se busca que un saber que se introyecta sea “absorbido” por el sujeto y evolucione para ser superado y revelado al exterior, de manera diferente “enriquecido, con significado en una nueva actividad” (Honore, 1980: 20). La formación se busca, la persona debe saber lo que quiere. “Aristóteles ya se había percatado de que la formación en cuanto que autocercioramiento del hombre solo es posible desde la distancia reflexiva frente a un aprendizaje por la experiencia y el trato social” (Benner, 1998: 234). Reflexionar supone una trascendencia de la experiencia.

Dentro de este marco, hay puntos de encuentro y desencuentro, es necesario

contar con una mirada amplia, la óptica de la formación se encuentra en función de diferentes percepciones, que sin embargo, coexisten. La formación como una función social, “transmite” el saber, el saber hacer o el saber ser “que se ejerce en beneficio de un sistema socioeconómico o más generalmente de una cultura dominante” (Ferry, 1990: 50).

Zambrano dice que “no hay formación solo por la capacidad y el conocimiento promovido” (2007: 40) puntualiza la experiencia como fundamental, así como al saber que nutre. La formación es un trayecto que inicia al nacer, pero no culmina al ingresar a la cultura adulta se entra en un proceso de formación que se va consolidando, pero no termina.

Sobrino menciona que la noción de formación es heredada de los griegos, con el sentido de educación liberal, entendida como *paideia*, cuyo fin es en esencia la formación integral del hombre, “del cuerpo, del alma, el ánimo y la mente, lo volitivo y lo intelectual... *paideia* es al mismo tiempo un resultado: el hombre mismo alcanza la estatura perfecta y los elementos modeladores con los que tal logro es obtenido” (2011: 41). Las dimensiones ético políticas están implicadas en la educación, en la formación, en la búsqueda de una “vida buena”.

El saber y la experiencia son parte fundamental de la formación, inicia con la educación, “abre la puerta a la formación” con el sentido, la comprensión, la experiencia y el saber e incluso el saber de sí. La formación si bien a la manera de Foucault im-



plica el trabajo sobre sí mismo, es también una ocasión por medio de la educación para la formación. Se constituye en un proceso permanente de cada sujeto, que se instituye como tal sobre sí mismo, en su relación y mediación con los otros, rescatando de sí esa voluntad de conformación de un sujeto y no de otro con su conformación de un yo, en un nosotros, pero definido en un sí mismo en formación.

1.3. Formación y/o Educación

Toda acción surge de una intención. La educación tiene su génesis específica en la historia del hombre, con el objetivo de preservar la cultura y el saber hacer. La educación tiene una tradición, un presente y un porvenir. En el análisis de estos conceptos, se reconoce la historia, la actualidad y la educación hacia el futuro. El hombre debe transformarse en sujeto para acceder a la verdad, utilizando los medios y acciones a su alcance para trascender, lo que constituye su formación. El sujeto accede a saberes en la búsqueda de significados, es participe en procesos de interacción y trabajo sobre sí mismo, está en proceso de formación.

Entre educación y formación se encuentran construcciones de diferentes sentidos e intenciones. La educación vista como la formación, deviene del sujeto en un trabajo sobre sí mismo, en una transformación basada en el saber, en un trascender, más allá de la educación, pero con ella. La educación desde el punto de vista escolar merece ser vista como un aparato o sistema donde los sujetos son cosificados, se constituyen en un número, en un resultado, donde todos reciben lo mismo y todos deben tener res-

puestas similares. Allí la formación se abre paso en la construcción de un sujeto en un trabajo sobre sí mismo, pero con los otros, dando sentido y significado a su actuar.

2. Educación o formación en la escuela normal

La referencia hacia la Escuela Normal, se constituye en una apreciación sobre un proceso de formación docente, la institución tiene ese papel ante la sociedad. Así la institución educativa, porque así se constituye e instituye, tiene “la misión” de formar docentes y este sentido da la dirección adecuada en el camino de la formación. Así la Escuela Normal se constituye en una “ocasión para formarse”, sin duda en un espacio donde confluyen la interacción, el lenguaje y el trabajo, el lugar donde se posibilitan una serie de mediaciones que conllevan un proceso; donde el sujeto tiene la “tarea de formarse” en un “trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, pensado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990: 42).

En la Escuela se gestan procesos educativos, donde el sujeto está inmerso, experimenta situaciones, confluyen saberes, representaciones, sentidos, en un *habitus*² que legitima su proceso. Lhotellier, enuncia: “la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (Honore, 1980: 20). Así entonces, la Institución educativa formadora de docentes debiera participar de ello, hacer del mundo de la vida al interior del aula algo significa-



tivo en todo momento. La Escuela Normal constituye un espacio de formación de docentes para la sociedad, incluso como un dispositivo.

El plantear educación o formación no significa que exista una relación asimétrica entre los conceptos. Se generan, como categorías que surgen incluso desde una subjetivación, como aquello donde se plasma la subjetividad formada a partir de una *episteme*, que aflora con diferentes dispositivos, que van desde una arqueología donde lo que configura es el análisis epistemológico del saber con su objetivo de análisis de formación discursiva trasladándose a tomar como “núcleo de estudio las relaciones de poder que subyacen a los discursos” (Moro, 2003: 2).

2.1. Dispositivos de formación

El concepto foucaultiano de dispositivo, introduce la existencia de procesos de subjetivación, incorpora líneas de subjetivación a través de las cuales el individuo se convierte en sujeto/objeto de conocimiento y define procesos. El dispositivo automatiza y desindividualiza el poder, son “mecanismos menudos, cotidianos y físicos, todos esos sistemas de micropoder esencialmente inegalitarios y disimétricos que constituyen las disciplinas” (Foucault, 1975: 207). En la escuela se tejen una trama de relaciones de poder y saber, que se construyen y reconstruyen en el tiempo y que por ende atraviesan el proceso de formación.

Un dispositivo es un instrumento de coerción, de imposición, no siempre visible como en el examen. Es una herramienta

que regula, que vigila, con un funcionamiento punitivo que normaliza, coacciona acciones y relaciones. La subjetividad en la escuela la producen los dispositivos, subjetivándose y presentándose al mundo. Comprender el rol que emerge de conceptos o nociones como *episteme*, paradigma, dispositivo, obstáculo, abre sentidos para avanzar e ir encontrando sentido, para rescatar de allí una forma de ver, hacer y ser en el campo de la formación, para tomar distancia y ordenar un espacio discursivo. La objetivación que se produce es una forma de racionalidad, donde aparecen diferentes dispositivos que articulan saber y poder en relación con la subjetivación.

Las formas de conducir los procesos áulicos, la hora de entrada y salida, el uniforme escolar, los procesos de evaluación de una manera y no de otra, son dispositivos que incluso constituyen a otros como vigilar y ordenar. Las prácticas sociales producen discursos que se constituyen incluso en dispositivos que configuran prácticas específicas. Si bien es cierto el individuo no puede formarse por la simple existencia de un dispositivo. Sí, la Escuela Normal se constituye en el espacio por excelencia, donde se liga la formación en una institución de orden educativo y se sintetizan las relaciones o procesos, donde se integran diferentes dispositivos, que el sujeto sin duda “integra” y “transforma”. El dispositivo conforma una subjetividad que se produce objetivándose en el actuar.

2.2. El formador de formadores en la construcción del sujeto

Ante la cuestión ¿cuál es el papel del formador de formadores en la construcción



del sujeto? se entra en un ámbito de sentido respecto a la noción de sujeto que se puede construir. Como la de un *ser* en potencia, con necesidades y posibilidades en una sociedad que le facilita para la acción, pero a la vez que ejerce control. Un ser que se transforma para acceder a la verdad, se escapa y al mismo tiempo trasciende, posee voluntad para, además, al mismo tiempo configurar su historia. Al sobrepasar al ello y poseer libertad, se traspasa su posición en un espacio y tiempo; posee conciencia de sí y para sí, en acceso a la espiritualidad.

El papel del formador de docentes en la construcción del sujeto consiste en “irrumper en su quietud, en su serenidad” conflictuarle, provocar que surja un sujeto de aprendizaje con sentido hacia la libertad en función de sus necesidades, sin dejar de lado las ilusiones, las esperanzas, reconociéndolas en su justa dimensión. El sujeto está determinado por el acceso a la verdad que le ilumina, además en su paso a la espiritualidad. A la creación de la conciencia en sí y para sí. Aprender implica transformarse, se tienen necesidades de aprendizaje precisadas desde el sujeto, que posibilitan la potenciación de un accionar en torno a re-significar un mundo de vida.

El docente de educación normal posee un compromiso que replantea y viabiliza la resignificación de su práctica como sujeto, haciendo conciencia del papel que ello representa para la sociedad de la que forma parte. Para los formadores buscar perspectivas de aprendizaje desde las necesidades reales de formación, debiera ser una estrategia educativa, como sujetos que potencien y transformen las concepciones

de realidad sustentada, no solo en resultados escolares, sino en un análisis de accionar cotidiano, de resignificar la práctica a la luz de posturas epistemológicas y pedagógicas, entendiendo que permean la escuela y permiten leer la realidad para proyectarla hacia un mundo de vida diferente.

En la formación de docentes, el formador es un sujeto pedagógico en dos sentidos, de potenciación para aprender, con interés en sí mismo y en los otros; no solo con atención al cultivo del saber y conocer, también de la espiritualidad (Foucault, 2002). Los docentes en formación han de ser sujetos que reconviertan la mirada, que trasciendan, aprendan para transformar una práctica sin que sea parte de un discurso, resignificar y traspasar fronteras, el análisis del quehacer educativo, del actuar propio y de los otros, en relación dinámica de trabajo, de y con los otros, compartir saberes, significados y accionar, aprender de y con los otros.

Es importante pensar en constituir y constituirse en un sujeto epistémico –en tanto habilitado para determinados modos de conocer– a partir de procesos de formación y apropiación que posibilita el hecho educativo. El pensamiento crítico se debe orientar hacia la reflexión epistemológica de un discurso educativo identificado con el mundo de vida de los sujetos sociales, de lo contrario, los saberes se producen, distribuyen, circulan y consumen como mero protocolo para la acreditación administrativa que otorga la Escuela. Interrogar a su vez la validez y pertinencia de los procesos psicológicos, pedagógicos y sociológicos que toda Institución educativa intenta pro-



mover, reclaman lo epistemológico.

Por un lado, es importante encontrar el fundamento racional de la vida cotidiana, del sentido común con toda su complejidad, en un tiempo, espacio y discurso político; pero también en la experiencia y en los procesos de interacción al interior de las aulas escolares de Educación Normal. Éstas no sólo emergen de la inmediatez apropiada y aprendida, sino de una pre-determinación condicionada, pensada o no, que requiere un explicitación como parte de un fenómeno con su propio significado en el mundo de la vida con los otros, los involucrados en ella.

Conclusiones

En las Escuelas aparecen discursos políticos que tutelan un actuar y direccionan dispositivos. El formador debe buscar el sentido en su actuación, en un proceso circular y complejo donde se genere conocimiento a partir de la experiencia. Implicarse en procesos para partir de la teoría a la práctica, de la experiencia a la práctica y a la teoría y de ésta a la reflexión, lo que supone una valoración y toma de conciencia de un actuar cotidiano. La formación se da en una relación “para”, en concordancia con objetivos que se pretenden alcanzar, como una acción que emerge proyectada con ese “fiat voluntario” que plantea Schütz (2008: 88) de un modo que el sujeto que vive de su acción en curso, le da sentido y significado.

En una institución educativa el sujeto se forma con los otros, encuentra los motivos “para” en una relación intersubjetiva, no sujeta exclusivamente al aula de clases. La formación es una relación constitutiva

del ser humano, no se circunscribe a un tiempo o espacio, pero los requiere como acción social. También “la formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda, más radical, más esencial que cualquier otro campo de acción del que hasta ahora se hace de la experiencia” (Honoré, 1980: 19). La formación se constituye en un proceso dinámico del exterior, como acción social con los otros y en el interior, bajo nuevos significados y relaciones.

El proceso de formación también se constituye por diferentes prácticas discursivas que le configuran, le constituye en formal y fundamenta al sistema y a la escuela; allí se conforman aún más las relaciones de saber y poder, de allí el sujeto aprende y reproduce. La escuela normal está instituida en algún sentido como las de educación básica, con sus mismos discursos, “reclutamientos”, ejercicios de poder y de saber, solo irrumpe allí la intención, la experiencia y el sentido que le da quien desea ser formado y no solo educado.

La formación no es solo posesión de algunos, o algo que se consigue con un título profesional, es una característica propia de la persona que además le constituye como sujeto que se cultiva y se puede desplegar, no tiene espacio o tiempo, edad o escuela. Es necesario reconocer que es erróneo querer ver en lo real la razón determinante de la objetividad, cuando solo se aporta la prueba de una objetivación correcta, que es lo que buscamos aquí, el sentido de lo real en tanto dos conceptos que se subjetivan en una práctica conjunta. Bachelard (1986) plantea una ruptura epistemológica



ca, el yuxtaponer teorías opuestas buscando comprender la realidad, acercándose a la razón en un hecho problemático que se busca complejizar.

Notas

1 Foucault señala al Dispositivo como “conjunto heterogéneo de elementos que incluye discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales. filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (Foucault, 1991: 128).

2 Se rescata el término *habitus* como principio generador de prácticas distintas y distintivas... pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones diferentes. “Establecen diferencia entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar... pero no son las mismas diferencias para unos y otros...” (Bourdieu, 2003: 183).

Bibliografía

- Bachelard, G. (1986) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Benner, D. (1998) *La Pedagogía como ciencia*. Pomares Corredor: Barcelona.

- Cabedo, M.A. y Gil, J. (2013) *Cultura para la convivencia*. Nau Libres: Valencia.
- Delors, J. (1994) *La educación encierra un tesoro*. Santillana, UNESCO: Madrid.
- Elliot, A. (1995) *Teoría social y psicoanálisis en transición*. Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva. Amorrortu editores: Buenos Aires.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós: México.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI: Argentina.
- Foucault, M. (2002) *La hermenéutica del Sujeto*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Gadamer, Hans-Georg (1988) *Verdad y método I*. Sígueme: Salamanca.
- Honore, B. (1980) *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Narcea, S. A. ediciones: Madrid.
- Moro, Ó. (2003) *Michel Foucault: de la episteme al dispositivo*, en *Filosofía Univ. Revista XLI* (104). Julio-Diciembre 2006: Costa Rica.
- Schütz, A. (2008) *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Sobrino, M. Á. (2011) *En torno a la Paideia. Isocrática, Platónica y Aristotélica*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación: México.
- Zambrano, A. (2007) *Formación, experiencia, saber*. Magisterio. Colección Seminarium: Colombia.



La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales

MIREYA CHAPA CHAPA

Escuela Normal Pablo Livas

MANUEL FLORES FAHARA

Escuela de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey



Resumen

El tema de la formación inicial de los profesores de educación básica en México y en el plano internacional, es eje del debate educativo actual. El artículo incluye avances de un estudio acerca del desarrollo de competencias profesionales en el período inicial de formación, mediante un seguimiento a las actividades relacionadas con la práctica profesional en los ocho semestres de la escuela normal. El problema de investigación tiene como pregunta central ¿De qué manera se desarrollan las competencias profesionales en la formación inicial docente en la escuela normal?. Para la revisión de la literatura, se exploró el panorama internacional y nacional en

la formación de profesores, la teoría sobre la formación en competencias, el análisis de la orientación del *Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación básica* y el papel del trayecto formativo de práctica profesional. El estudio considera un enfoque cualitativo de caso único. Se presentan algunos resultados preliminares obtenidos a partir del análisis de documentos elaborados por los estudiantes en el 1° y 2° semestre de la formación inicial docente: análisis de caso a partir de una historia docente y registros narrativos de las visitas de observación a tres escuelas primarias.

Palabras clave: formación de profesores, educación normalista, competencias profesionales.

Introducción

La transformación constante de la sociedad exige que el paradigma de formación de los profesores se sustente en presupuestos teórico-prácticos complejos y completos, pues solamente de esa forma será posible responder a las múltiples y crecientes demandas de la educación, la competencia, profesionalidad y la capacidad de entrega que se le exige al profesorado, que hace recaer sobre sus espaldas (y la de los encargados del proceso de formación) una gran responsabilidad (Delors, 1996). La formación de profesores representa la principal esperanza para aquellos que confiamos en las capacidades de los propios docentes para hacer propuestas de mejora educativa (Marcelo, 2002).

La problemática de la formación del profesorado requiere reflexionar sobre el conocimiento de las competencias profesionales que se exigen y son necesarias para el desarrollo de su trabajo y el conocimiento profesional necesario para desempeñar con calidad la actividad docente (Pires, 2012).

Existe evidencia para considerar la formación inicial docente como un proceso clave en el desarrollo educativo (García, 1995; Pires, 2012; Ferry, 1987; De la Torre y Barrios, 2002; Imbernón, 2001) además de que los resultados de análisis de los procesos de formación de profesores (Marcelo, 2002; Pires, 2012; Ruffinelli, 2014) y de evaluaciones estandarizadas indican problemáticas latentes (SEP, 2014; OECD, 2014). A la vez, existe información que respalda los procesos de seguimiento, evaluación y retroalimentación del desarrollo de competencias profesionales como un factor que

impacta en el trabajo del profesor y los resultados de sus estudiantes (Manzi, 2011).

A partir de estos antecedentes, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se desarrollan las competencias profesionales en la formación inicial docente en la escuela normal? (Figura 1).

De la pregunta de investigación se derivan dos preguntas secundarias: (1) ¿Cuáles son las competencias profesionales que se desarrollan durante la formación inicial docente en la escuela normal? y (2) ¿Cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo de competencias profesionales durante la formación inicial docente en la escuela normal?

El propósito del estudio es: conocer, a partir del seguimiento al proceso formativo de un grupo de estudiantes de la generación 2012-2016, cómo se desarrollan las competencias profesionales durante la formación inicial docente en una escuela normal. Se espera describir el proceso de formación, desde la perspectiva de los docentes en formación y los profesores involucrados, así como las evidencias de aprendizaje que van dando cuenta del nivel de logro de las competencias profesionales. Además, se busca identificar cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo de competencias profesionales y las diferentes estrategias aplicadas para realizar el seguimiento y valoración del progreso de éstas. Con los resultados de la investigación, se pretende aportar mayor evidencia empírica sobre el tema de formación inicial docente en las escuelas normales, el desarrollo de competencias profesionales y contribuir a la generación de conocimiento a partir de la apli-



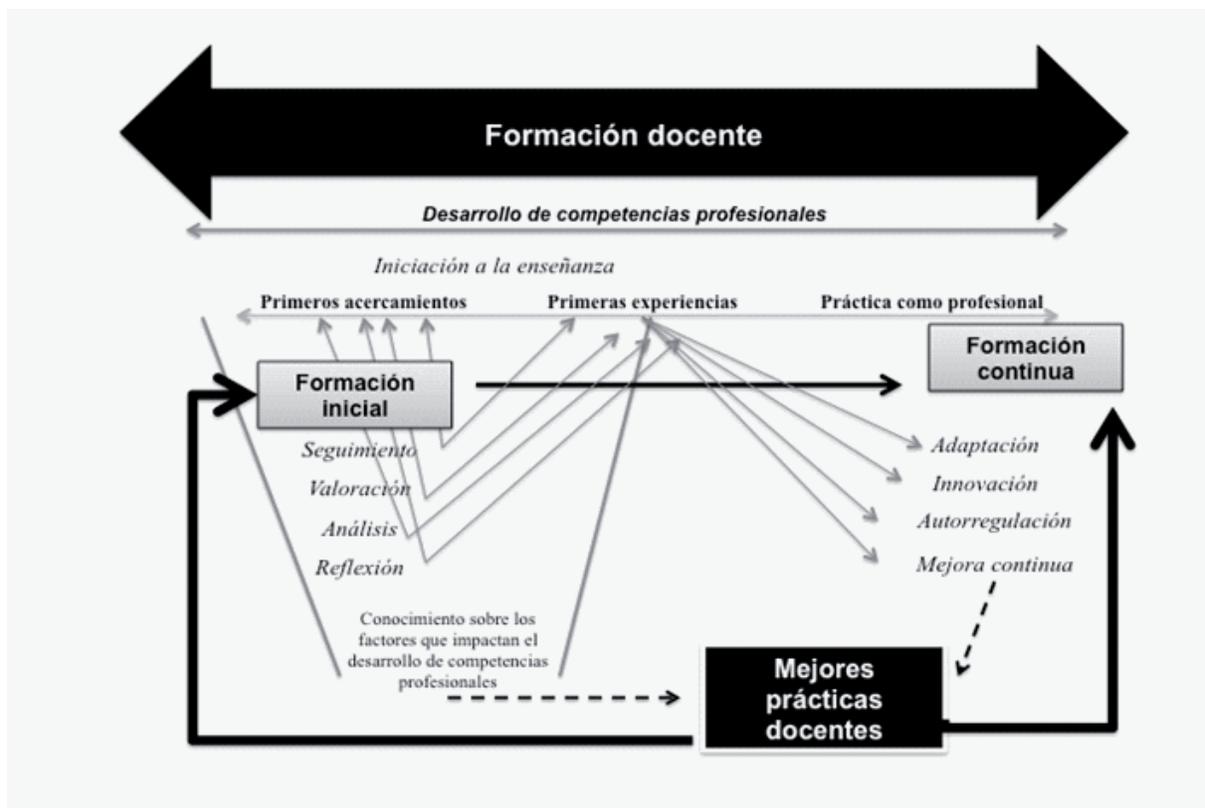


Figura 1. Aspectos para definir el problema de investigación. Elaboración propia.



cación del Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria en México, del cual existe escasa literatura.

En general, es variada la información sobre la formación de profesores a nivel nacional e internacional. Desde hace una década se habla del malestar que se vive en las escuelas normales, en los procesos de trabajo, en los referentes de valores, la pérdida de pertenencia, de valía, status y reconocimiento político y social. Jiménez (2003) lo define como malestar identitario en la educación normal. Sandoval (1993) analiza cómo el trabajo del maestro es objeto de una desvalorización social que, incluso ha repercutido en la autoestima de los propios docentes. Asimismo señala que si no se considera de manera integral la formación

de maestros y su futuro espacio de trabajo y no se revalora efectivamente la función del maestro en lo profesional y en lo económico, los problemas seguirán. De Ibarrola (1995) también aborda la problemática situación de la formación de maestros y la caracteriza por un intrincado conjunto de procesos y programas institucionales que lejos de facilitar una reforma integral, lo que hacen es obstaculizarla.

Paz, Venet, Márquez y Orozco (2011) refieren que aunque la investigación educativa ha favorecido la comprensión de los procesos de formación de profesores en fechas recientes, se siguen presentando insuficiencias en las prácticas pedagógicas, en la formación inicial, continua y permanente de los docentes.

Greybeck, Moreno y Peredo (1998) entienden la formación inicial como la preparación profesional para la docencia en algún nivel o área educativa, la cual se formaliza a través de la obtención de un título de licenciatura. En México esta formación profesional, realizada históricamente en las escuelas normales, ha pasado por diferentes etapas, desde el “cómo hacer” con planes de estudios a partir de la técnica de la enseñanza hasta al decreto del Acuerdo 649, por el que se establece el Plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria 2012, que busca el desarrollo de competencias genéricas y profesionales para la docencia.

Los retos que la formación inicial docente enfrenta incluyen la formulación de los programas según las concepciones asumidas, la búsqueda de estrategias conducentes a alcanzar los propósitos formativos y la previsión de acciones para la formación de formadores (Greybeck, Moreno y Peredo, 1998).

La sabiduría que otorga la práctica, es de acuerdo a Shulman (2001) la más rica fuente del conocimiento de un docente, pero al mismo tiempo es la menos codificada de todas. Al documentar la manera en que a través de la preparación de las jornadas de observación y práctica docente, los docentes formadores propician el desarrollo de las habilidades pedagógicas, será posible establecer una metodología de enseñanza. Además el propiciar que los estudiantes sistematicen sus experiencias y las analicen a través de la reflexión sobre su práctica, favorecerá su desarrollo como profesionales de la educación.

Aprender haciendo, en este caso el aprender a enseñar enseñando, requiere del perfeccionamiento de los métodos y formas de organización de la enseñanza y del trabajo colectivo en las escuelas normales. Perrenoud (2001) explica que en la formación inicial docente es necesaria una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y sus transformaciones, lo que requiere desarrollar en los estudiantes la habilidad de realizar una transferencia didáctica de las prácticas efectivas de un gran número de profesores, respetando la diversidad de condiciones en las que se trabaja.

Entender el desarrollo de las competencias docentes es una tarea compleja. En la formación de los profesores influyen diferentes elementos. Fierro, Fortoul y Rosas (2008) mencionan que para entender el trabajo de un profesor es necesario considerar seis dimensiones: personal, valoral, didáctica, institucional, interpersonal y social. Estas dimensiones se ponen en juego en la relación pedagógica, que es ese momento en el que el docente trabaja, interactúa y aprende con sus alumnos. Esta tarea no es fácil, porque esas prácticas se adquieren no solo de los profesores de educación primaria a los que se observa en las actividades de acercamiento a la práctica, sino (y en mayor medida) de los mismos docentes formadores de la escuela normal, que basados en su propia experiencia como ex profesores de educación básica u observadores, pueden proporcionar una visión prescriptiva del oficio, con lo que se corre el riesgo de la reproducción.

Para Perrenoud (2001) describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de



los docentes es la base de la innovación y el primer paso a la mejora de las prácticas.

Apunte metodológico

El estudio tiene un enfoque cualitativo, como estudio de caso único y se realiza en la Escuela Normal Profesores Líderes. Esta institución formadora de docentes es de sostenimiento público de tipo estatal. Se ubica en un municipio del norte de un estado del noreste de México y atiende a 350 estudiantes en la Licenciatura en Educación Primaria. Se selecciona por la apertura de sus integrantes a participar y su pertinencia para el estudio (Stake, 2007). El desarrollo de las actividades del estudio considera la recopilación de información de agosto de 2012 a julio de 2016, período de tiempo regular en el que una cohorte generacional realiza la licenciatura en educación primaria. En este artículo se reportan los resultados obtenidos a febrero de 2015.

Se consideró la muestra por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) para la elección de participantes, ya que son los casos disponibles a los que se tiene acceso. Los participantes son los estudiantes que conforman el grupo B de la licenciatura en educación primaria en el transcurso de su trayecto formativo. En el período escolar febrero-julio 2015, son 27 estudiantes, 12 hombres y 15 mujeres que ingresaron a la ENPL en agosto de 2012 y han cursado la carrera de forma regular. Sus edades fluctúan entre los 20 y 42 años de edad. Otra de las características de los participantes es que corresponden a lo que se denomina muestra diversa o de máxima variación, ya que representan distintas perspectivas y características de los estudiantes normalistas,

lo que representa la complejidad del fenómeno estudiado.

Al partir de la premisa de describir cómo se desarrollan las competencias profesionales durante la formación inicial docente en la escuela normal considerando el propio proceso de formación de los estudiantes, se busca generar teoría basada en las experiencias, por lo que se propone el diseño de teoría fundamentada en la realización del estudio. La teoría fundamentada utiliza un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, interacción o tema específico (Glasser y Strauss, 1967).

La entrevista, la observación participante, la revisión de documentos y el grupo focal son las estrategias para la recolección de datos a lo largo de la formación inicial de los estudiantes normalistas (Tabla 1).

Avances en los resultados de la investigación

De acuerdo a lo planteado en la metodología de este estudio, se presentan resultados preliminares a partir del primer análisis de las producciones de los estudiantes elaboradas en los primeros semestres de la formación inicial. Como primer paso para su realización, se identificaron las competencias genéricas y profesionales que plantea el Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria, así como las unidades de competencia que considera cada una de éstas y se organizaron en una tabla de doble entrada. Cabe destacar que en este estudio se considera solamente el análisis del desarrollo de las competencias profesionales.



Tabla 1. Instrumentos para la recolección de datos

Técnica:	Observación participante	Análisis de documentos	Entrevista	Grupo focal
Proceso:	Actuación	Evaluación	Regulación	Desarrollo
Aspecto:	Puesta en práctica	Evidencias de desarrollo	Valoración del desarrollo	Actividades de formación
Propósito:	Reconocer la puesta en práctica de competencias profesionales en la actuación en una situación real.	Identificar las evidencias que dan cuenta del desarrollo de competencias profesionales durante la formación inicial.	Indagar acerca de la valoración que estudiantes y profesores realizan del proceso de desarrollo de competencias.	Identificar las actividades de formación que favorecen el desarrollo de competencias profesionales.
Fuentes	Bitácora de campo Notas Videos Fotografías	Registro narrativo Registro fotográfico Fichas de evaluación	Estudiantes Profesores de educación primaria Profesores de la escuela normal	Estudiantes Profesores de la escuela normal

Fuente: Elaboración propia.

Como segundo paso se identificaron en los programas de estudio, las competencias profesionales que se espera desarrollar con los cursos: Observación y análisis de la práctica educativa y Observación y análisis de la práctica escolar (1° y 2° semestre). Además, se concentraron las competencias esperadas de cada curso, con el propósito de identificar su relación. Se registraron también los productos esperados con el propósito de destacar su relación con actividades a realizar en el contexto de las escuelas primarias y se seleccionaron aquellos que directamente se derivaron de éstas.

Una vez identificadas las competencias y productos que evidencian su desarrollo se procedió al análisis de estos. Cabe destacar que en el trayecto de Práctica profesio-

nal y en los cursos del primer año de formación, la competencia profesional que se busca desarrollar es la misma. En el primer semestre como competencia del curso: *Observa y analiza con rigurosidad las diferentes dimensiones sociales que se articulan con la educación, la comunidad, la escuela y los sujetos que confluyen en ella.* En el segundo semestre se trabaja con la competencia del curso: *Profundiza acerca de las relaciones entre la escuela y la comunidad, la gestión y organización institucional, así como en las interacciones pedagógicas que se desarrollan al interior del aula de clase.*

El análisis curricular permitió observar que el desarrollo de esta competencia es paulatino y tiene relación con los conocimientos teóricos y metodológicos aborda-





dos en los dos primeros cursos del trayecto formativo. A partir del análisis de documentos, se detectó que los principales aprendizajes reportados por los estudiantes son que la práctica docente es una tarea compleja que se ve influida positiva o negativamente por el contexto y que no hay situaciones ideales. Además, los jóvenes registraron que aprendieron que aunque en el salón de clases solamente estén los niños y el profesor, lo que viven los alumnos en casa se refleja en el salón, en el comportamiento, lenguaje y actitudes de los niños.

Otro aspecto relevante, mencionado por el 85% de los estudiantes es que la profesión docente no es tarea fácil, sino que está llena de retos que incluyen el mantenerse actualizado, conocer a los alumnos y sus padres, tener una buena relación con otros profesores y adaptarse al contexto escolar, pero utilizando todos los recursos disponibles para cumplir con los propósitos educativos. Se destaca también que más que solamente caracterizar a un profesor como bueno o malo, analizan desde las diferentes dimensiones su situación, concluyendo que la actuación de un profesor depende de diferentes factores.

De manera específica sobre la práctica docente, la mayor parte de los estudiantes concuerda en que además de ser compleja, está en constante transformación por depender de las condiciones y circunstancias que rodean al docente y sus alumnos.

Conclusiones

Los hallazgos preliminares indican que, a partir de lo observado en la escuela primaria, los estudiantes hacen una relación

entre los conceptos teóricos revisados en la escuela normal y la realidad, pero lo más significativo para ellos parte de la práctica cotidiana de los profesores. Se detectó también que la incorporación de las dimensiones de análisis de la práctica docente propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (2008) funcionan como una especie de filtro, a través del cual los estudiantes consideran diferentes factores y analizan lo que acontece en la escuela, siendo capaces de retomar aspectos positivos para su formación y rechazar comportamientos que consideran poco significativos.

A partir del trabajo realizado, es posible apreciar que el enfoque con el que está diseñado el trayecto formativo de *Prácticas profesionales* transforma la manera en la que el profesor en formación va conformando su propia práctica docente. El espacio otorgado por el plan de estudios 2012 para que el estudiante normalista analice la práctica educativa de las instituciones en las que ha sido estudiante y la revisión de metodología le proporcionan conocimientos y competencias que le permiten analizar la realidad desde una perspectiva distinta. El impacto de la primera jornada de observación en el pensamiento de los estudiantes sobre la práctica docente es importante, ya que les permite analizar la realidad cotidiana de las escuelas, pero la metodología con la que se lleva a cabo permite que en lugar de ser una confrontación con un ideal, sea un espacio para reflexionar sobre los retos de la profesión y las fortalezas y áreas de oportunidad que los estudiantes poseen, además de ser el punto de partida para iniciar con la construcción del tipo de profesor que desean ser, generándose transformaciones en las

dimensiones personal y valoral de su práctica docente.

Estos resultados son preliminares y requieren de una delimitación más concreta y relacionada de manera particular con las competencias profesionales que se espera los estudiantes alcancen al término de este período de formación.

Bibliografía

- De Ibarrola, M. (1995) *Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC en SEP – UPN*, Formación docente, modernización educativa y globalización, México, pp. 73 - 86.
- De la Torre, S. y Barrios, O. (2002) *Curso de formación para educadores*. Brasil: Madras Ltd.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. España: Santillana - UNESCO.
- Ferry, G. (1987) *Pedagogía de la formación*. Argentina: Novedades Educativas.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2008) *Transformando la práctica docente Una propuesta basada en la investigación-acción*. (1ª reimpresión). México: Paidós.
- García, C. (1995) *Formación de profesores para la reforma educativa*. Brasil: Porto Editora.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Estados Unidos: Aldine Publishing Company
- Greybeck, D., Moreno, M. y Peredo, M. (1998) *Reflexiones acerca de la formación de docentes*, *Educar*, (5)15 - 22.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2001) *Formación docente y profesión: formar para la reforma y la incertidumbre*. Brasil: Cortez.
- Jiménez, M. (2003) *Identidad de los profesores de educación básica y normal en Sujetos, actos y procesos de formación II*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. pp. 609 - 617.
- Manzi, J. (coord.). (2011) *¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?* Informe final. Chile: Ministerio de Educación.
- Marcelo, C. (2002) *La formación inicial y permanente de los educadores*. En Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. pp. 161 - 194.
- Organization for the Economic Cooperation and Development [OECD]. (2014). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>
- Paz, I., Venet, R., Ramos, G., Márquez, A. (2011) *Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas*. Cuba: Ministerio de educación.
- Perrenoud, P. (2001) *La formación de los docentes en el siglo XXI*. *Revista de Tecnología Educativa* (3), 503 - 523.
- Pires, L. (2012) *La formación inicial de los profesores y las profesoras*. *Rizoma freireano* (12), 1-18.
- Ruffinelli, A. (2014) *¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes*. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (2), 56-74.
- Sandoval, E. (1993) *Identidad y memoria del normalismo en Fundación SNTE II*. México: SNTE. pp. 226 - 236.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014) *Total y porcentajes de sustentantes por grupo de desempeño y entidad federativa*. Recuperado el 23 de marzo de 2015 en http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/estadisticas_concurso_a/
- Shulman, L. (2001) *Conocimiento y enseñanza*. *Estudios públicos* (83), 163 - 195.
- Stake, R. (2007). (4a ed.) *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.



Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB

ANGÉLICA MINERVA HERNÁNDEZ QUIÑONEZ
DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

Centro de Investigación y Docencia
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua



Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, desarrollada por un grupo de estudiantes del Centro de Investigación y Docencia, con el propósito de documentar la manera en que se concretan, en los espacios educativos, las líneas de política educativa expresadas a través de la propuesta curricular oficial.

El abordaje metodológico se realizó desde el enfoque cualitativo, por lo que la recopilación de la información se llevó a cabo a través de entrevistas en profundidad y registros de observación.

En los resultados se destaca la disposición que tienen los docentes para trabajar con la nueva propuesta curricular, ponen

especial énfasis en la necesidad del cambio y la innovación; sin embargo, también expresan su preocupación por los problemas que se presentan con un currículo nacional rígido y demandante, frente a las necesidades contextuales de los alumnos.

Palabras clave: currículo, reforma educativa, práctica docente, actualización, política educativa.

Introducción

En México, en la última década, el currículo para la educación básica obligatoria se ha ido transformando de manera arrítmica: en el 2004 se modificó el plan de estudios de Educación Preescolar, para continuar en el 2006 con la Educación Secundaria y en el 2009 tocó el turno a la Educación Primaria; para finalmente, en el 2011 vincular los

tres niveles educativos a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Los responsables directos de operar los cambios realizados en los programas de estudio son los profesores; es, ante todo, una apuesta a su capacidad de aprendizaje, de responsabilidad y compromiso (Zorrilla, 2001), la tarea resulta sumamente compleja, porque implica interpretar las disposiciones oficiales, apropiarse del enfoque y transformarlo en estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes.

A partir de este escenario, surge el interés por indagar sobre las dinámicas generadas por el nuevo plan de estudios, cómo concretan y cuáles son las dificultades que trae consigo el manejo de los enfoques, contenidos y materiales educativos, así como los cambios en las evaluaciones, exámenes y libros de texto, y de qué manera esto impacta en la práctica de los docentes.

Los elementos que conforman la propuesta curricular representan para la comunidad educativa un desafío, por tratarse de un fenómeno de origen externo y de carácter obligatorio, lo cual conlleva un proceso de adaptación siempre inconcluso, su instauración requiere de tiempo y maduración. De estas experiencias se pueden extraer lecciones importantes para conocer las dinámicas implicadas en estas propuestas de cambio, de ahí que el presente trabajo tenga el propósito de rescatar las experiencias de los docentes de educación primaria con la implementación del plan de estudios 2011.

Estrategia metodológica

Para esta investigación se eligió trabajar mediante el enfoque cualitativo, específicamente con el método etnográfico. La etnografía implica una descripción densa, el etnógrafo se enfrenta a la tarea de desentrañar una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, la mayoría de éstas se encuentran superpuestas y/o entrelazadas; al mismo tiempo resultan extrañas, irregulares, no explícitas, por lo que el etnógrafo debe buscar la manera para captarlas primero y para explicarlas después (Geertz, 2006).

La observación y las entrevistas a profundidad fueron las técnicas que se utilizaron en el presente trabajo, con especial cuidado en la flexibilidad del proceso de indagación y en el papel que desempeña el investigador, ya que es importante “centrarse en la comprensión y evitar la prescripción y la evaluación. También debe ser sensible a las maneras de interrogar y de participar en los procesos locales, con miras a respetar los comportamientos y acuerdos hechos con la comunidad” (Rockwell, 2009: 29).

Sin embargo, este carácter no programático de la etnografía de ninguna manera implica una postura improvisada,

...ni significa que el comportamiento del investigador en el campo haya de ser caótico, ajustándose meramente a los hechos [...] En nuestra opinión el diseño de la investigación debe ser un proceso reflexivo, operando en todas las etapas del desarrollo de la investigación (Hammersley y Atkinson, 2006: 42).





La entrevista no estructurada pretende que los participantes se mantengan en un ambiente de confianza y confort, conversando sobre situaciones de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación, por lo que en esta etapa es fundamental rescatar y respetar el lenguaje y las concepciones de los sujetos (Woods, 1987). En este caso, las entrevistas se desarrollaron a partir de una guía elaborada por el equipo de investigadores.

El trabajo de campo estuvo a cargo de un equipo de investigadores del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, y dos grupos de estudiantes de maestría de los centros de atención de Ciudad Juárez y de la ciudad de Chihuahua, quienes observaron y registraron en sus diarios de campo los sucesos cotidianos de su práctica docente, es decir, el acontecer en las aulas, así como la interacción de los docentes en el centro de trabajo; esta tarea se realizó en un período aproximado de tres a cuatro meses.

Para complementar los registros de observación se utilizó la información recabada a través de entrevistas a profundidad con docentes frente a grupo del nivel primaria. Para este proceso se trató de crear un ambiente de confianza, en el que se pudiera conversar libremente de aspectos relacionadas con su historia personal, la práctica cotidiana, el contexto y condiciones laborales, así como sus concepciones sobre la Reforma Integral de Educación Básica.

El siguiente paso fue transcribir la información recabada por cada integrante

del equipo de investigadores en documentos de *word*, los cuales fueron integrados y almacenados en una base de datos que fue procesada a través del software *Atlas ti*, mediante el cual fue posible identificar 18 patrones o códigos, mismos que se organizaron en las tres categorías que se desarrollan en el presente artículo.

Análisis de resultados

A partir de la inmersión en los datos, se construyeron tres categorías: percepciones sobre la RIEB, actualización docente, plan y programas y la práctica cotidiana. Las cuales, mediante un proceso comprensivo-interpretativo, se ilustran tomando como base los testimonios de los sujetos participantes.

Percepción general sobre la RIEB

A lo largo de su historia, la escuela ha sufrido un conjunto de transformaciones derivadas de las reformas educativas impulsadas desde las políticas públicas que intentan dar respuesta a las necesidades de una sociedad en desarrollo; sin embargo, resulta interesante mencionar que ante dichos cambios en el sistema educativo, los sujetos involucrados manifiestan sus puntos de vista y/o percepciones que de una u otra manera se reflejan en la dinámica y organización de los centros educativos.

La propuesta curricular implica un proceso de apropiación del modelo, en este sentido el profesorado requiere de tiempo y energía para interpretar y traducir en estrategias y acciones los planteamientos del plan y los programas de estudio. Este proceso para algunos de los entrevistados repre-

senta una oportunidad para la innovación, lo cual conlleva cierta disposición al cambio como lo externan algunos docentes: "... para poder alcanzar algo grande tienes que conocer, apropiarte, esforzarte y lo que tú puedas transformar hacerlo para bien, no para mal (Docente; 35:16; 107:114).

Consideran que donde muchos ven dificultades, ellos visualizan retos, se ponen la camiseta, como lo expresa una maestra: "Finalmente para arreglar el mundo estamos los maestros y a mí en lo personal no me incomoda ni me asusta, me gusta mi trabajo y siento un gran compromiso con mi práctica docente...que... mira ¡para adelante!"(Docente; 36:23; 254:27).

Los comentarios más frecuentes fueron en relación a que la reforma trae consigo no sólo una nueva forma de trabajo, sino también una oportunidad para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje de los alumnos "Me parece interesante la RIEB porque me obligan a evaluar antes mi práctica que la de los alumnos, así reflexiono mi trabajo para favorecer a los jóvenes" (Docente; 19:16; 87:90).

Visualizan de manera positiva la evaluación de procesos; asimismo, destacan que dicha reforma promueve el pensamiento crítico, la investigación, la indagación, el manejo de la información, la autonomía, el trabajo en equipo, el desarrollo del lenguaje y por ende el aprendizaje permanente:

Se me hace muy atractiva ya que nos permite estar en constante aprendizaje, ser más investigadores, les da más herramientas a los niños para que no se queden con un solo concepto o con un solo término, que no

nada más lo que yo les diga puede estar bien o está bien, sino que ellos puedan indagar, investigar, pueden... buscar más información acerca de un tema, sí creo que es una buena herramienta de trabajo, permite desarrollar muchas habilidades que a lo mejor tenemos pero que anteriormente no los dejaban ya que ahora son más participativos y antes eran más pasivos (Docente; 29:9; 101:108).

No obstante, a la par de los comentarios anteriores, en los que se observa una apropiación del discurso oficial, surge también un cúmulo de señalamientos que evidencian una postura crítica frente a un modelo que consideran ajeno e impuesto:

Ese modelo sabemos que no es mexicano es un modelo que viene de fuera... los niños tienen que tener cierto perfil, entonces ¿qué es lo que hacen? órale a capacitar al maestro hay que cambiar todo, yo quiero niños así y con el plan o programa del 93 no lo voy a lograr (Docente;34:5; 60:77).

Pues mira el modelo de la RIEB ni siquiera es de aquí, siempre quieren ponernos modelos de otras partes que aquí no funcionan (Docente; 22:8; 57:62).

Yo no me siento cómoda trabajando con ella (la reforma) sí trato de trabajar bajo el modelo, pero yo apenas y comenzaba a aplicar el programa del 93, cuando comenzaron con esto de las competencias que en verdad no se puede aplicar en nuestras escuelas, no tenemos los recursos y ni la infraestructura, ni los materiales (Docente; 22:6; 50:56).

Existen también inconformidades con relación a la falta de continuidad en las reformas que se han venido manejando bajo un fundamento meramente político, lo cual



implica cambios sin sentido para el profesorado, además de la fatiga que acompaña a esos virajes permanentes:

Es que uno empieza... pero para cuando se está acoplando a lo que es la reforma, aparece otra y eso es lo que descompensa como maestro, lo malo es que no sigue la misma, entra otro presidente y la cambia (Docente; 277; 120:125).

Actualización docente

La actualización docente es un tema relevante para las políticas públicas de las últimas dos décadas y una exigencia de los sistemas educativos a nivel internacional, ya que está conectado a los requerimientos por el mejoramiento de la calidad educativa.

Encinas(2002) señala que la actualización ha implicado que los profesores se conviertan en protagonistas de cambios importantes en las propuestas para desencadenar mejoras en el desempeño docente y por consiguiente en la propia escuela y en los alumnos; aunado a esto, considera que es posible visualizar una resistencia por abandonar el esquema tradicional de actualización, el cual ha sido promovido durante muchos años en nuestras escuelas de educación básica.

Hoy en día se demanda que los docentes desarrollen competencias que les permitan contribuir eficientemente en la movilización de saberes en los alumnos para que logren los aprendizajes esperados y competencias para la vida.

Con respecto a lo anterior, Encinas (2002) afirma que desde hace varios años,

los maestros han visto la actualización como una tarea que deben realizar para estar al día, planteándose dicha necesidad como un reto personal que les permita mejorar su calidad profesional y que esto les ha llevado a involucrarse en las acciones que requieren las reformas educativas.

Ante un panorama como el anterior resulta oportuno hacer una apreciación de cómo los profesores perciben los procesos relacionados con la actualización y las implicaciones que tiene en la tarea de lograr el desarrollo profesional de los mismos:

Desde que empecé la capacitación, siempre me ha gustado por el bien de mis muchachos irme preparando, irme actualizando (Docente; 6:3; 80:81).

No basta con acudir a cursos y diplomados, es importante la actitud para investigar, ampliar, profundizar, contrastar; además aceptar y actuar con sentido de responsabilidad profesional en el campo educativo próximo lejano(Docente; 11:6; 26:29).

Los mismos maestros necesitamos desarrollar el pensamiento crítico entendido como una forma de pensamiento crítico autónomo (Docente; 52:19; 278:280).

Autores como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) y Encinas (2002) coinciden en la importancia de que el docente asuma la actualización como un proceso formativo, que visualice sus alcances y experimente el proyecto para construir su propio proceso de formación. Sin duda resulta apremiante que el docente perciba la actualización desde una postura comprometida, resultado de un convencimiento de



que tal, no es meramente un requisito sino una oportunidad de mejora, de crecimiento personal y profesional, los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

Me agradan los cursos que se nos ofertan y en los que podemos asistir, porque siempre es conocimiento para uno, y hay muchos, infinidad de cursos que en realidad nos hacen mucha falta, entonces es una forma que yo siento que me preparo, asistiendo a cursos, buscando información, estar documentándome (Docente; 18.14; 95:101).

Es importante señalar que en los últimos años se ha logrado un incremento significativo en cuanto a la participación de los docentes en los programas de actualización; la evidencia más tangible que se tiene es que la mayoría de los profesores están convencidos de las bondades de la oferta de actualización. Aunque es un aspecto necesariamente ligado a los estímulos económicos, o por cuestiones normativas:

Si el inspector me lo pide de tal forma y me dice vaya al curso y capacítese y luego lo hace, pues sí, yo los hago como me lo están pidiendo (Docente; 6:23; 254:256).

Recuerdo que antes había talleres pero no eran muy extensos, como que era algo que no se le daba mucha importancia, había maestros que ni iban y los que íbamos nos pasaba de noche, ya que no sabíamos de qué se trataba, a lo contrario de hoy que todos tuvimos que asistir, y ahora últimamente con todo eso de los productos te involucran al trabajo o de cierta manera nos obligan a estar empapándonos de toda esta reforma que estamos viviendo (Docente; 28:22; 309:314).

Es más que indispensable que las propuestas para actualizar a los docentes consideren que:

...los profesores cambian por evolución paulatina y no por conversión súbita, en un proceso en que se mezclan revisiones de concepciones previas, el asentamiento por ensayo de nuevas tácticas pedagógicas, el reacomodo de su seguridad mientras está ejerciendo la enseñanza, una evolución de su concepto personal en un juego dialéctico, casi siempre conflictivo, con las condiciones objetivas dentro de las que desarrolla la enseñanza (Gimeno Sacristán, 1993: 96).

El sentir que expresan algunos maestros es de confusión, pues se sienten presionados para llevar a cabo esta tarea, es una obligación que se suma a las responsabilidades de la práctica cotidiana. Asimismo, hay señalamiento respecto a lo triviales que pueden ser los cursos que se ofertan:

Fue nada más una capacitación de una semana de ocho de la mañana a siete u ocho de la noche, pero fue una vaciada de información, la verdad no se nos dijo ni siquiera una idea de cómo trabajar entonces se nos vacía toda la información. Se nos pasa la información a las memorias USB, salíamos de ahí con un montón de dudas, al siguiente día otro maestro nos las aclaraba, sentíamos que nos aclarábamos y eso, que habíamos entendido, después otro maestro nos decía lo contrario y fueron unos días de muchos conflictos mucha información en tan poco tiempo como para irlo a aplicar a un centro escolar (Docente; 26:16; 245:252).

Algunos docentes han manifestado que tanto los tiempos como la organización



para impartir los cursos y diplomados deja mucho que desear, lo que genera conflictos:

Se observa que los participantes tienen una actitud poco activa ante el desarrollo del curso, una cierta apatía y descontento porque además de estar en el curso, los supervisores y asesores técnico pedagógicos tenían que estar resolviendo situaciones administrativas sobre entrega de documentación de fin de ciclo (Docente; 47:11; 586:589).

Pienso que los diplomados que se han impartido no han sido por personas especializadas, que no tienen conocimiento a fondo de esto y claro mucho menos para poderlo dar a conocer (Docente; 29:3; 28:31).

Con frecuencia los docentes hacen referencia a lo complicado que resulta llevar a cabo sus funciones docentes, y a su vez, “cumplir” con actividades extracurriculares. La oferta de actualización representa un conflicto, ya que los cursos pocas veces se traducen en acciones concretas que benefician el trabajo de los docentes (Ortega, 2009).

Plan y programas y práctica educativa

En la primera década del siglo XXI el modelo curricular que se impulsa con mayor fuerza es el llamado enfoque de competencias (Díaz Barriga, 2009), destacando que éste ha producido una euforia por establecer planes de estudio con dicho fundamento. Perrenoud (2005) enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. En el caso de México esto se impulsó con mayor

fuerza en la reforma educativa del 2011, cuyos programas:

...contienen los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos... además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente (Plan y programas 2011: 8).

En esta categoría de análisis se da cuenta de las perspectivas que tienen los sujetos involucrados con relación a la propuesta curricular, su aplicación y las dificultades que se han presentado para su implementación en los centros educativos.

Como lo señalan los testimonios, la sensación que existe es que se trata de cambios superficiales o puramente cosméticos, lo cual implica que la práctica no se vea alterada significativamente:

Se cambian los nombres de los contenidos ahora son competencias, pero al final con los mismos significados lo mismo pasa con los proyectos, ámbitos, secuencia didáctica, ejes temáticos etc. (Docente; 36:26; 259:261).

Las modificaciones curriculares, así como al perfil de egreso de los estudiantes de educación básica, resultan ser un reto para los docentes puesto que implican no sólo llevar a su práctica un modelo en cuyo diseño no participaron, sino que deben apropiarse de la propuesta para así contrarrestar el arraigo que se tiene a la antigua forma de enseñanza-aprendizaje, el maes-



tro debe buscar la manera de adecuarlos, contextualizar las situaciones para lograr los propósitos establecidos y los educandos desarrollen la habilidades y competencias que les permitan alcanzar el perfil deseado.

A pesar de su carácter nacional estandarizado y de su observancia obligatoria, en realidad “cada escuela construye su propio curriculum a través de sus prácticas, sus experiencias, proyectos e intencionalidades. Dichas prácticas, experiencias y proyectos, se basan en los alumnos y maestros” (Miranda, 2011: 32). Es decir, la interpretación de un individuo con creencias, concepciones y valores, tiñen y dan especificidad a su quehacer cotidiano, a pesar de las restricciones que impone el curriculum prescrito y de las condiciones organizativas del establecimiento escolar:

Me baso en el interés del grupo con el que estoy trabajando, en sus necesidades, en el contexto, pero especialmente en los programas de cada asignatura, ya que son un poco rígidos en tiempos y contenidos... tienes que guiarte de ellos para hacer los exámenes (Docente; 4:9; 42:46).

...pues son muchas cosas, mira para realizar mi trabajo, tengo que tomar en cuenta primero a los alumnos, cómo son los alumnos, la cantidad de alumnos que tengo, cómo puedo manejar yo a los alumnos y a los padres de familia, a la directora también es muy difícil (Docente; 5:5; 51:56).

A pesar de lo anterior, se destaca la manera en que el plan y los programas de estudio están presentes en las actividades cotidianas:

Bueno pues, hay muchos factores ¿verdad? Los que se deben de tomar

en cuenta, los principales pues este son los planes, los planes son los que te van diciendo los contenidos, en la guía e que manejas para eh, tanto el docente como para los niños, los libros de texto (Docente;13:4; 44:56).

Tomo los contenidos que estarán planteados en el programa pero dentro de los contenidos hago adecuaciones para los intereses de los muchachos, como la escuela donde está ubicada es semiurbana los muchachos de allá tienen intereses muy distintos a los de aquí de la ciudad entonces me gusta tenerlos en cuenta también (Docente; 14:9; 79:82).

“Los mejores diseños y proyectos curriculares si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar y si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones, no tenderán al mejoramiento y transformación” (Frigerio et al citados por Ortega, 2009, p. 4). La práctica docente requiere indudablemente adaptarse a las condiciones y necesidades de los estudiantes y su entorno, sin embargo un currículo estandarizado no siempre ayuda en esta tarea.

Trabajar un enfoque basado en el desarrollo de competencias, implica no sólo modificar una planificación y llevar a la práctica dichas actividades y estrategias; sino también, requiere de poner atención a la manera en que se llevará a cabo la evaluación de los aprendizajes, y es que es precisamente esta acción la que permitirá conocer tanto el punto de partida como las áreas de oportunidad para replantear la enseñanza en pro de dar a los estudiantes una educación equitativa.



Primero ellos leen el proyecto que se tiene que hacer, leen el material y lo que se tiene que lograr, saben que durante ese tiempo tienen que participar, la participación de ellos cuenta mucho, yo les tomo más en cuenta la participación individual y por equipo que un examen (Docente; 6:36; 332:336).

En ese sentido, se detectan dificultades respecto al uso de los nuevos libros de texto, por ende, a la implementación de la propuesta de la RIEB.

...ahora con la reforma es que no nos han dado ... no nos dan libros de texto como tiene el alumno, como no te los dan no los conoces, los vas conociendo, no nos entregan al maestro el paquete ese; es donde siento yo así molestia porque tengo que andarle pidiendo a los niños que me los presten para planear, porque si no los ves no logras conocerlos si no solo vez lo que vas a preparar (Docente; 2:16; 145:152).

Siento que todavía falta adecuar por ejemplo los libros al nivel de los niños, los libros para mi gusto no son adecuados, no está de acuerdo a las necesidades de nuestro país (Docente; 17:9; 35:36).

Como podemos ver, el diseño, contenido y estructura de los libros de texto ha desconcertado a muchos maestros, pues conciben y utilizan el libro de texto como una guía o instrumento básico; sin embargo, hay quienes se dan a la tarea de buscar y seleccionar materiales que apoyen y complementen el desarrollo y la apropiación de los aprendizajes y competencias.

... los niños casi no tienen recursos para hacer eso de investigaciones ni

por internet, ni por la biblioteca escolar, pero eso si te voy a decir, eso era al inicio, porque después yo inicié con la biblioteca escolar y eso les ayudó mucho a los alumnos, ellos empezaban a cuidar la biblioteca para investigar sobre los temas que venían en el libro (Docente; 22:16; 204:208).

En la práctica cotidiana la disposición de materiales parece limitada a los recursos económicos de los estudiantes y a la capacidad de gestión de los docentes y del centro escolar mismo, en algunas escuelas los profesores expresan su preocupación por la carencia de infraestructura, estos elementos implican serias limitaciones para el desarrollo de las actividades educativas:

Me gustaría que la infraestructura de la escuela cambiara acorde a como ya son los tiempos. Si yo pudiera cambiaría todo lo que son pupitres por mesas, quitarlas y poner mesas de trabajo para desarrollar los proyectos que se hacen (Docente; 1:27; 235:237).

Cuando comenzaron con esto de las competencias que en verdad no se puede aplicar en nuestras escuelas no tenemos los recursos y ni la infraestructura, ni los materiales (Docente; 27:7; 52:55).

Creo que en la mayoría de las escuelas no se cuenta con el equipo necesario para impartir la clase, para llevar a cabo lo que marca la reforma, ya que la estructura está deteriorada y falta acondicionar más espacios para las diferentes actividades y en cuanto al material los maestros compramos lo que necesitamos para impartir clases (Docente; 10:9; 81:85).

Sin embargo, los docentes en colaboración con su alumnado, colectivo y padres



de familia buscan la manera de sustentar las necesidades básicas respecto a los materiales e incluso con carencias implementan las propuestas:

Recibo mucho apoyo de los padres de familia, del material que ellos traen, pero tengo apoyo nada más de éste, de materiales de reciclado que tengo y que el padre de familia me ayuda (Docente; 1:10; 145:149).

Mire eh la escuela aquí la comunidad es muy apoyada apoyan mucho a la escuela porque tenemos niños desde Campo Bello, tenemos niños desde las Granjas, tenemos niños que vienen desde Riveras de Sacramento o sea no son simplemente niños de esta comunidad. Entonces aunque vienen de lejos los padres vienen comprometidos a apoyarnos para que el niño salga adelante (Docente; 1:12; 166:170).

Y es precisamente esa versatilidad del maestro para llevar su práctica mediante la búsqueda, selección y gestión de índole tanto académica, como material y social la que caracteriza y hace salir avante los propósitos que se plantean en la educación; es decir, en su actuar cotidiano se ve reflejado el andamiaje que sustenta y justifica su desempeño profesional como formador, destacando su habilidad para articular los elementos que conforman el quehacer docente de tal manera de que vayan embonando para el buen funcionamiento de la institución escolar.

...me ha tocado trabajar con un colectivo muy unido, entonces, cuando yo llegué a esta escuela la mayoría de los maestros pues ya tenían más experiencia que yo, entonces me he apoyado mucho en mis compañeros

para que me ayuden acerca del trabajo, aparte he tratado de documentarme yo aparte, e ir a cursos y tomar todo lo que me pueda servir para la reforma (Docente; 13:10; 75:80).

Es en la práctica cotidiana donde realmente se logra ver qué tanto se ha modificado la enseñanza a partir de la nueva propuesta de la RIEB; así como las dificultades y los aciertos.

Conclusiones

- Se destacan las críticas al modelo educativo porque no está diseñado de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, expresan también inconformidad por las veleidades que se dan de un sexenio a otro y por ende la falta de continuidad de las reformas.
- Por otra parte, algunos profesores muestran disposición para trabajar con las propuestas de la reforma; de tal manera que puntualizan que no es únicamente una propuesta para la transformación docente, sino también, una oportunidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, además de propiciar la articulación de los tres niveles de educación básica y eliminar el desfase que se ha tenido entre ellos.
- Algunos docentes externan que sería un acierto se les tomara en cuenta cuando se realizan cambios en el currículo, expresiones como estas son una señal de los problemas de un sistema educativa altamente centralizado de donde emanan propuestas y estrategias que difícilmente pueden





atender la diversidad y especificidad de las demandas escolares.

- Ante la complejidad de la problemática educativa, los profesores son conscientes de la necesidad de acudir a los cursos y diplomados para mejorar su práctica. Aunque en general expresan que la oferta para la formación en servicio no fue de gran ayuda debido a que la información que se les dio fue muy superficial, en consecuencia, cada maestro ha tendido que buscar alternativas para la autoformación. Externan que les gustaría disponer de espacios académicos donde pudieran intercambiar experiencias, expresar sus ideas y aclarar sus dudas, así como encontrar los vínculos con los aportes teóricos de la reforma y con ello favorecer la reflexión de la práctica pedagógica.
- Uno de los problemas que más externaron los docentes, fue el cambio que se le ha realizado a los libros de texto, pues consideran que están mal elaborados, con faltas de ortografía, los términos que se utilizan no son adecuados para el alumno y por último, la manera en que están redactados los temas generan cierta dificultad para interpretarlos.

Referencias

- Díaz Barriga, Á., Inclán Espinosa, C. (2001) *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. En Revista Iberoamericana de Educación, editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, No. 25, enero-abril. Consultado el 18 de septiembre de 2010, en: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Díaz Barriga, Á. (2009) *Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación*. Ponencia. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área Temática 13: Política y gestión. COMIE A.C. Veracruz, Ver. México.
- Encinas Muñoz, A. (2002) *Los retos de la actualización docente*. Visión Educativa, Revista Sonorense de Educación Año 1, No. 3 junio 2002.
- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. A cargo de la Dirección de Enlace y Vinculación adscrita a la Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Primera edición electrónica 2011D. R. © Secretaría de Educación Pública.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial, España.
- Gimeno, Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993) *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2006). *Etnografía, métodos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Miranda, J. B., García, J. M. (2011) *El piloteo y la generalización de la RIEB en Educación Primaria: el caso de Sonora*. Ponencia XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 13: Política y Gestión. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Miranda, E. (2011) *¿Qué significan para los docentes de secundaria las actividades de enseñanza en clase?* Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área Temática: 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Ortega, T. (2009) *La supervisión escolar y la actualización en el marco de la gestión educativa*. Ponencia X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE A.C. Veracruz, Ver. México.
- Ortega, M. (2009) *Transformando el quehacer de nuestra escuela: el liderazgo directivo y las metas, elementos claves para la mejora, en voz de la comunidad educativa*. Ponencia X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 13: Política y Gestión. COMIE A.C, Veracruz, Ver., México.
- Perrenoud, P. (2005) *El trabajo sobre el Habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. En La formación profesional del maestro. IX capítulo. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica, historia y cultura en los procesos educativos*. Voces de la educación. Paidós. Buenos Aires.

- SEP (2009a) *Plan de estudios de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 24 de septiembre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php
- SEP (2009b) *Reforma Integral de la Educación Básica 2009*. Diplomado para Maestros de Primaria, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 3 de octubre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Diplomado.php
- Woods, P. (1987) *La escuela por dentro*. Barcelona. Paidós.
- Zorrilla, M. (2001) *La Reforma Educativa: la tensión entre su diseño e instrumentación*. En revista electrónica sinéctica, núm. 18, enero-junio, 2001. Pp.11-23. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Consultado el 12 de Julio 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/scr/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99817934003>.



Miradas olvidadas: la vida cotidiana de docentes de principios del siglo XX

FERNANDO SANDOVAL GUTIÉRREZ

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
DM Cuauhtémoc

Resumen

El documento presenta un acercamiento a las condiciones de trabajo y a la vida cotidiana de las y los profesores de las escuelas primarias en el estado de Chihuahua en la primera década del siglo XX. El texto se construyó con material acopiado en el Archivo de Concentración del Gobierno del Estado. Se plantea la visión de que los profesores y profesoras en este periodo vivían condiciones específicas de trabajo asociadas al desarrollo de la última época del Porfiriato en la entidad y a la gestación del movimiento revolucionario. Finalmente se destaca el valor que los expedientes de servicio –en especial el material fotográfico– tienen para al estudio de la historia de la educación chihuahuense.

Palabras clave: historia de la práctica docente, vida cotidiana escolar, historia de la educación en Chihuahua

Introducción

El gobierno del estado de Chihuahua conserva un amplio registro documental de la operación de sus diversas dependencias en su archivo de concentración. Ahí se conservan los expedientes de los profesores chihuahuenses desde 1880 hasta finales del siglo pasado en miles de legajos que conservan las historias profesionales de quienes ejercieron la docencia al servicio de la administración estatal. Los expedientes ofrecen un contenido adicional de gran valor: muchos de ellos contienen fotografías originales de los profesores, incluidas por razones administrativas en diversos documentos oficiales, especialmente en las hojas de servicio que se acopiaban periódicamente. Revisarlos permite conocer cara a cara a los protagonistas de las historias que aparecen al leer los antiguos oficios y cartas.



En las páginas siguientes ofrecemos una visión de diversas dimensiones de lo cotidiano para estos maestros y maestras en Chihuahua antes del inicio del movimiento revolucionario de 1910. Se trata de una visión construida a partir de los primeros hallazgos de la exploración de los expedientes de personal, que aún aguardan una revisión exhaustiva.

La vida en sepia

El siglo XX empezó en el estado de Chihuahua trayendo consigo una avalancha de cambios. El primero y más importante fue una relativa vuelta a la tranquilidad perdida muchos años atrás asociada a las guerras indígenas del siglo XIX (Orozco, 1992). Durante esos primeros años del nuevo siglo, Chihuahua se serenó. La entidad poco a poco se iba “civilizando” según se afirmaba en un periódico de ese entonces, sus páginas se llenaban con *chabacanas* noticias del robo de una bicicleta, o de la pérdida de un par de medias de seda de uno de los almacenes de la ciudad (El Correo de Chihuahua, 1906). La prueba máxima de ese alejamiento de la barbarie lo constituían los nuevos adelantos tecnológicos: primero el ferrocarril a Juárez y a la ciudad de México en 1882, dos años después el teléfono y por esas mismas fechas la luz eléctrica, hechos que asombraron a los chihuahuenses (Dale Lloyd, 1987). Poco después llegarían hasta Chihuahua las máquinas de coser Singer, los primeros automóviles y aparatos eléctricos de aire acondicionado (Idem, 2001).

Los progresos del estado se reflejaban en su capital. La ciudad de Chihuahua se había convertido en una urbe que rondaba

los sesenta mil habitantes, marcada por el refinamiento arquitectónico; a la vieja catedral con sus adornos barrocos ahora le hacían compañía numerosos edificios: el Instituto Científico y Literario, el Palacio de Gobierno, el Hospital Porfirio Díaz y el flamante Teatro de los Héroes, con sus enormes paredes coloradas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2009). El desarrollo explosivo de la capital se reflejó en su desdoblamiento espacial por medio de la fundación de nuevas colonias, por esas fechas se pusieron los cimientos de las primeras casas en el Santo Niño, en el barrio del Pacífico y en el rumbo de la Penitenciaría. En 1910, el erudito José María Ponce de León propuso comprender la anatomía de la ciudad usando como herramienta la figura de un pentágono: la base del dibujo correspondía al río Chuvíscar, uno de sus bordes laterales se formaba desde la junta de los ríos, donde estaba la estación del tren, hasta el cerro Coronel, y el otro desde el Santuario de Guadalupe hasta el Cerro Grande. El último lado se formaba entre los dos cerros. Por ahí, escribió Ponce de León (1907) “se asoma la ciudad, como muchacha coqueta”.

El crecimiento de los asentamientos humanos afectó profundamente la vida cotidiana. Por ejemplo, el uso de los tiempos libres se modificó de manera drástica en el transcurso de apenas diez años; entre 1900 y 1910 Chihuahua conoció el cinematógrafo, el fonógrafo, y diversos ritmos musicales norteamericanos y europeos (Balderrama Montes y Pérez Galindo, 1999). Los cambios en la vida de todos los días se complementaron con la llegada de muchos



productos nuevos. Por la vía del tren comenzaron a llegar a Chihuahua alimentos enlatados, refrescos, revistas y libros, géneros multicolores, joyas de fantasía, relojes, y otros artículos (Lau, 1992). También en tren llegaron al estado hombres y mujeres de muchas latitudes, atraídos por las posibilidades de trabajo; entre 1890 y 1910 se fundaron o reabrieron cincuenta y cuatro mineras en Chihuahua (Canudas, 2005) que junto con las grandes propiedades agropecuarias y la industria maderera serrana se convirtieron en polos de atracción de inmigrantes.

En ese marco, la actividad educativa en las escuelas chihuahuenses se presentaba pujante. A pesar de las contradicciones sociales y económicas presentes en el estado, que originarían el estallido del movimiento revolucionario en Chihuahua en 1910, en los salones de clase de la entidad se presentaban procesos bien interesantes de desarrollo educativo.

Los nuevos profesores

En 1905, Rómulo Escobar, uno de los dos célebres hermanos que en ese año fundaron la Escuela de Agricultura en ciudad Juárez, recomendó a los lectores del periódico que editaba:

Saquen ustedes un maestro de escuela de cualquier parte, al azar, pépenlo del montón, sin escogerlo; cualquiera es igual a los otros y pónganselo en la palma de la mano. Fíjense bien en él. Está flaco el pobre, triste y meditabundo, con el brillo de la vista apagado y la dispepsia en el estómago, tiene que gastar él solo toda la bilis que deberíamos gastar

los padres de los chamacos (Escobar y García García, 2005).

Además de sus problemas biliosos, los maestros chihuahuenses de los primeros años del siglo XX tenían que lidiar con otros conflictos. El primer obstáculo era el de convertirse en maestro. Como un efecto de la profesionalización del servicio educativo, las “casas de amigas”, establecimientos de educación informal instaladas en domicilios particulares en donde se repasaba el silabario de San Miguel tendieron a desaparecer (Coromias, 2014). El avance de la institucionalización del servicio educativo y la asunción del gobierno como instancia monopolizante de la oferta educativa, generaron un proceso de normalización del acceso al servicio docente.

De todas maneras para aquél que decidiera aventurarse por los caminos de la enseñanza, estaba bien claro que no le esperaba un futuro de holganza económica: nadie se hacía rico enseñando. Al contrario, los profesores con frecuencia se veían en la necesidad de emplearse en otras actividades alejadas de la docencia para poder completar el gasto familiar. En esta época inició también en el gremio de los maestros la práctica de endeudarse a cuenta de salarios futuros para obtener de los comerciantes artículos y servicios de diversa naturaleza (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906). Es llamativo que en los expedientes de algunos maestros chihuahuenses de finales del siglo XIX todavía se pueden leer antiguos pagarés por la entrega de la leche semanal, o por un juego de sala, junto con las reiteradas notas de los tenderos para que los profesores pagaran (Gobierno del



Estado de Chihuahua, 1906). Estamos hablando además de una época en la que los profesores de Chihuahua no se habían organizado como gremio por lo que no contaban con alternativas de financiamiento o préstamos de ningún tipo además de las que ofrecían las instituciones bancarias instaladas en el estado por esas fechas.

La jornada escolar

Aunque no existía una reglamentación clara que normara los procesos educativos a finales del siglo XIX, la rutina escolar tendía a grandes rasgos hacia la homogeneidad (Larios y Hernández, 2012). Ello en el marco de salones de clase no siempre adecuados a las necesidades de los educandos; Ignacio Manuel Altamirano (1970) en *Beatriz*, uno de sus de sus cuentos inconclusos, dice que algunos de los salones en los que trabajaban los alumnos eran magníficos, pues se hallaban modelados según los aposentos que se destinaban a los criminales en las cárceles de aquel tiempo.

Luego de un primer lapso de estudio, generalmente se concedía a los estudiantes entre quince minutos y media hora de recreo, en la que los niños jugaban a la pelota, a los huesos de chabacano, al trompo, o bien a “el diablo y la monja”, para luego continuar con la jornada escolar que normalmente se volvía a interrumpir cerca de las doce del día para la comida. Lo común era que las actividades escolares matutinas se complementaran con jornadas por la tarde, de dos o tres horas diarias (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

En muchos casos el profesor aparecía como un elemento eminentemente puniti-

vo de las conductas presuntamente inmorales o libertinas de sus alumnos. Un sufrido ex-alumno de la época recordaba en su adultez que en la cátedra, un profesor lleno de sabiduría nos explicaba el texto y nos ponía de rodillas de cuando en cuando, si no sabíamos la clase, o bien nos hacía encerrar en un cuarto un rato o nos pegaba en el trasero con una varita de membrillo.

En otras escuelas el castigo era todavía más enérgico, se aplicaban al alumno vago, cualesquiera que fuera su edad, sendos golpes con una palmeta (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906). En muchos casos el precepto de la letra con sangre entra se aplicaba tal cual. El uso de la palmeta para castigar a quien observaba mala conducta o no demostraba aplicación, o el empleo de las agujas o el dedal para las clases de bordado, que en ocasiones servía para corregir la falta de talento de las menores, o los métodos pedagógicos que se basaban en la memorización y no en la comprensión, así como las zurras combinadas de los profesores y los padres de familia, fueron el eje de la educación moral y religiosa durante gran parte del siglo XIX y de principios del XX en Chihuahua y en muchas otras latitudes (Robles, 1997).

Este énfasis de los profesores en la aplicación de sanciones diversas formaba parte importante del currículo oculto y estaba en concordancia con las propuestas curriculares de la época que se cimentaban en la idea de que la disciplina era la madre del aprendizaje efectivo, la base del carácter y los buenos modales. También tenían que ver con la conformación del rol social del profesor al interior de la sociedad norte-





ña, como un proveedor de conocimientos pero también de promotor de un conjunto de valores prescritos para los niños y socialmente legitimado por los chihuahuenses (Robles, 1997).

El aprendizaje de la lectura y la escritura estaban en primer lugar de prioridades. Se enseñaba a leer, escribir y las cuatro reglas de cuentas. Algunas escuelas agregaban clases de dibujo y de manualidades para las niñas, aunque este plan de estudios sufría modificaciones bien amplias de acuerdo a los tiempos, a la formación de los profesores, y a los libros de texto que se encontraban a la mano. Frecuentemente se hacía mucho hincapié en la formación valoral de los niños, casi siempre mediante fábulas (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

En los años superiores de la primaria las materias se complicaban. Se enseñaba entonces gramática latina, por Nebrija o Iriarte, para luego pasar al estudio de la lógica por Jaquier, por Bouvier o por Heineccius. En cuanto a la educación física, en Chihuahua no se conoció a un maestro especializado en esa materia sino hasta 1906. Antes se practicaba la gimnasia sueca, usando garrotes y pompones para realizar diversas ejecuciones, y los ejercicios militares con rifles de palo y combates ficticios organizados por los propios docentes (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

Las escuelas

Los planteles escolares de principios del siglo XX estaban marcados por la heterogeneidad. La necesidad de muchos padres de familia en el sentido de que sus hijos tuvieran la oportunidad de experimentar

una formación escolar generó la creación o adaptación de numerosos espacios que se consagraron a las actividades educativas (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906). En muchos casos se trataba tan solo de edificaciones originalmente pensadas como casas habitación que se acondicionaban para recibir a los niños y a sus maestros; en otros casos, los menos, las escuelas eran cuidadosamente planeadas y construidas por arquitectos especializados, con base en las últimas prescripciones higiénicas y pedagógicas de la época.

En medio de estos dos extremos podían encontrarse escuelas instaladas en las más variadas condiciones: casas de hospedaje acondicionadas como centros, anexos de edificios públicos, bodegas; prácticamente cualquier lugar que pudiera albergar a un grupo de niños y a su profesor era bueno. Las áreas de juego eran amplias y se procuraba que en las escuelas en las que se ofrecía servicio a niños y a niñas estuvieran divididas por sexo. Estas áreas servían también para la realización de diversas actividades cívicas. Las canchas deportivas hicieron su aparición en las escuelas de Chihuahua poco después.

El arquetipo de esta manera de entender los centros educativos fue materializado en 1906, con la construcción de la escuela No. 141, en la esquina de la avenida Penitenciaría (hoy 20 de Noviembre) y Terrazas de la ciudad de Chihuahua. La construcción original de este plantel refleja las nociones que se consideraban ideales para la práctica educativa y sirvió de modelo a edificaciones sucesivas: un edificio central, compuesto por un salón de actos con altos techos

y pisos de madera y a su alrededor largos corredores que daban acceso a las aulas; todo ello rodeado por dos áreas de juego (Sandoval Gutiérrez, 2003). Una excepción en la austeridad reinante en el equipamiento de las escuelas la constituían los centros educativos de la Sociedad Filomática instalados en la ciudad de Chihuahua. Estos planteles los fundaron grupos de padres de familia pudientes, con el propósito de asegurar que sus hijos pudieran vivenciar procesos educativos de alta calidad. Estas escuelas fueron equipadas trayendo de El Paso, Texas, lo último en menaje y material escolar (Sociedad Filomática de Chihuahua, México, 1908).

Los niños y las niñas

Del otro lado de la moneda educativa aparecían los niños chihuahuenses. A pesar de que el paradigma escolar dominante en ese entonces promovía la imagen del profesor como el protagonista de lo que ocurría al interior de las aulas, entonces como hoy, los verdaderos personajes centrales de la realidad educativa eran los niños y las niñas que llenaban los salones de clase.

Ser niño en el estado de Chihuahua a principios del siglo pasado, implicaba vivir la infancia en un mundo que ofrecía amplios espacios para relacionarse con la naturaleza, para aprender a partir de la experiencia, pero que también implicaba el enfrentamiento con rígidas posiciones de la mayor parte de los adultos con respecto a cómo deberían educarse los infantes.

Parte de esta rigidez se mostraba en un interés por reconocer a los mejores. En 1906 el Gobernador Enrique Creel ordenó

que de manera mensual los centros educativos reportaran a la estructura educativa los nombres de los alumnos con mejores desempeños para integrar una lista de honor que se publicaba en la gaceta oficial. Esta medida generó pugnas bien intensas por ocupar los lugares de privilegio en esa lista, que significaba la exhibición pública de los méritos académicos de los niños (Mayer, 2007).

Los niños tenían otras alternativas para alcanzar la atención de la gente. Eran especialmente apreciados por la comunidad chihuahuense los cuadros gimnásticos, que se practicaban con indumentarias especiales y que consistían en la ejecución bien precisa de diversos movimientos y ejercicios por parte de grupos numerosos de alumnos (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906). Estas ejecuciones se preparaban para algún evento especial, la conmemoración de alguna fecha histórica de importancia o con motivo de la visita de un personaje ilustre. Los cuadros gimnásticos se inspiraban en obras literarias protagonizadas por duendecillos o hadas mágicas o por dragones de hocico llameante y eran acompañados con frecuencia por piezas de oratoria, disciplina que era cultivada con ahínco en muchas primarias y que se consideraba como una cualidad muy importante (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906). Todas estas expresiones del arte desplegado por los niños chihuahuenses se desarrollaron en toda su magnitud en la visita del Presidente Porfirio Díaz al estado, apenas unos pocos meses antes del estallido de la revolución. Para esa fecha se organizó en la capital la “Fiesta de la Niñez Chihuahuense”, que fue celebrada en el Teatro de



los Héroes. Ahí, Díaz disfrutó de los alcances artísticos de los alumnos y alumnas de las escuelas primarias de la ciudad (Ayuntamiento de Chihuahua, 1993).

Para los alumnos menos afectos al movimiento corporal existía una opción más: la participación en cuadros estáticos que consistían en composiciones vivientes acerca de un tema específico: las fuerzas naturales, una escena histórica, algún tópico que se pretendía explicar mediante su representación visual, una especie de performance temprano que casi siempre era fotografiado para la posteridad. Estos cuadros estáticos servían adicionalmente para hacer públicas las habilidades para las artes manuales de los docentes, que se encargaban de la confección de los materiales.

En realidad la escuela dejaba poco tiempo libre a los niños. La disposición discontinua de los horarios de clase mantenía a los alumnos en los planteles educativos ocupados en actividades de muy diversa índole, mucho tiempo más que a los niños de la actualidad. Más allá de las puertas de la escuela quedaba un mundo por explorar. Por otro lado, no eran pocos los niños y niñas del campo y la ciudad que complementaban su actividad escolar con el trabajo, generalmente en auxilio de las actividades de los padres. Esto era especialmente frecuente en el campo, sobre todo en las temporadas en las que los ciclos agrícolas exigían el trabajo de cuantas manos estuvieran disponibles. El concepto del trabajo infantil como una práctica reprochable no llegaría a Chihuahua hasta muchos años después. Estamos hablando además de una época en la que la distinción asociada al género

como un procedimiento selectivo para decidir quién podía ir a la escuela y quién se quedaba en casa o en el trabajo era mucho más importante que hoy en día. En las estadísticas de inscripción de las escuelas de la época casi invariablemente el número de niños supera al de las niñas (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

Los materiales para enseñar

Desde los años finales del siglo XIX las profesoras y profesores chihuahuenses tenían a su disposición diversos tipos de textos: cuadernos de lecciones, que contenían unidades subtemáticas pequeñas que podían abordarse en una clase; libros de ejercicios, con cuestionarios y otras actividades; libros de lectura y textos de consulta (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

Los cuadernos de lecciones ofrecían temas, frecuentemente numerados, estructurados en pequeñas módulos de una o dos páginas que podían estudiarse durante una jornada. Típicamente la lección contenida en estos libros empezaba con una definición de sus conceptos clave para luego revisar algunos significados de nociones complementarias al tema principal. En la mayor parte de los cuadernos de lecciones se recomendaba que al terminar de revisar el texto, se pasara al cuaderno de actividades o a los ejercicios en el pizarrón. De ahí que las editoriales que surtían a los profesores chihuahuenses de la época acompañaran a los libros de lecciones con abundantes cuadernos de ejercicios, que se vendían en paquete (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

Estos materiales se complementaban con textos de referencia. Este tipo de libros



se utilizaba frecuentemente como referencia para la planeación de las clases que el profesor dictaría a sus alumnos, y ocasionalmente los mismos niños tenían acceso a estos libros para buscar información o bien para repasar los contenidos abordados en clase. Otros textos que eran de uso cotidiano en las escuelas: los “alfabetos” (científico, de artes y oficios, de juegos de la infancia, de juegos de la juventud, alfabeto mitológico, alfabeto zoológico) colecciones de fichas de cartoncillo sobre diversos tópicos; el “Amigo de los niños, escrito en francés por Sabatie y traducido hacia 1880 por Escoiquiz; la “Aritmética” de Navea; una amplia variedad de catecismos (histórico, de Ripalda, de economía doméstica, de geografía universal, de urbanidad, de perseverancia) y un buen número de compendios: de los derechos, de la urbanidad, etcétera, todos ellos junto a los textos para la enseñanza de la moral y las buenas costumbres, como el “Manual del buen tono” o el “Manual de urbanidad y de buenas maneras” de Urcullu (Benso, 1997).

En la ciudad de Chihuahua, los profesores podían conseguir estos materiales en la librería y papelería “Pluma y Lápiz”, propiedad de Eugenio de la Torre. Otro recurso era pedirlos por correo a la ciudad de México, en donde se editaban e imprimían la mayoría de los materiales de apoyo para profesores, en casas libreras como “Herrero Hermanos Sucesores”, “Librería de la viuda de Ch. Bouret”, “Tipografía de Aguilar e Hijos” y otras (Castañeda, 2006).

Ocasionalmente los libros contenían, además de las actividades de ejercitación de las habilidades memorísticas, ejerci-

cios llamados ideológicos, que consistían en preguntas que motivaban procesos reflexivos en los alumnos. Otro clásico de la época era “El lector católico mexicano”, que contenía narraciones acompañadas de viñetas en blanco y negro –salvo la ilustración de la portada, que era en todos los colores– que iban hilvanando una historia con conceptos de biología, religión o historia. Los contenidos de las lecciones no se agrupaban bajo ningún criterio, de manera tal que cada tomo de “El lector católico” era una sabrosa ensalada temática. Algunas lecciones incluían al final preguntas sobre su contenido, bajo el nombre de “ejercicios de lenguaje”, y en otras más se recomendaba al profesor narrar a sus alumnos el final de una fábula, o bien pedirles que lo hicieran ellos mismos (Cadena, 1903).

La realización personal

Surgida en condiciones difíciles, la profesión magisterial en el estado de Chihuahua suponía la asunción de diversos supuestos. Uno de ellos era su potencial para que las personas que decidían convertirse en profesores o en maestras pudieran alcanzar un grado de realización personal que desde luego tenía que ver primariamente con el tema del sustento, pero que también operaba en otros niveles. De entrada los profesores y las maestras recibían tratamientos especiales por parte de la sociedad chihuahuense de entonces; las maestras eran tratadas de “señoritas”, mientras que los profesores siempre eran llamados “maestros” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906). Estos formulismos revelan por sí mismos elementos simbólicos bien poderosos, asociados a la autoridad, el respeto, la sabidu-



ría. Ser profesor implicaba tener un punto de vista informado, ser considerado por la comunidad como un miembro importante, estratégico en más de un sentido.

La profesión también traía consigo una imagen que resultaba gratificante para muchos. El canon de la formalidad actuaba como un regulador de la figura de los profesores hacia la sociedad pero también como un elemento simbólico de autoafirmación para los docentes.

Otra dimensión de la realización personal tenía que ver con el apostolado magisterial incipiente que ya se gestaba por aquellos años. Los profesores eran los mensajeros del progreso, los fundadores de la civilización, los portadores de la luz del conocimiento y su influencia educativa y cultural fue determinante para el derrotero de los destinos de nuestro estado. En la vida de muchas localidades rurales del estado hicieron su aparición las kermesses, las fiestas cívicas y las graduaciones; la vida cotidiana de las localidades que contaban con un profesor se modificó sustancialmente, al grado que en algunos lugares las fiestas de la escuela desplazaron a las celebraciones tradicionales (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

La importancia que los profesores tenían para la sociedad chihuahuense era apoyada por la postura de las autoridades estatales al respecto. En los primeros años del siglo XX fueron varios los profesores que recibieron medallas y diplomas de reconocimiento al mérito académico y laboral por iniciativa del propio Gobernador del estado (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

Si el reconocimiento público de la labor de los maestros era considerable y la valoración que se hacía de su labor era muy alta, no es posible decir lo mismo de sus emolumentos. Una lista de compras de un profesor de la ciudad de Chihuahua que se encuentra en un expediente de 1909 incluye los siguientes productos: harina, chile, cominos, una caja de sal, una veladora, un frasco de vinagre, almidón, un bote de polvo para limpiar trastos, una caja de jabón y un paquete de cigarros (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

En otro sentido es interesante observar como infortunadamente, los primeros años del surgimiento de lo que sería el sistema educativo estatal también son los años de la emergencia de problemas serios: en varias partes de Chihuahua aparecen casos de profesores con serios problemas de alcoholismo, tal vez asociados a las condiciones de soledad y marginación en las que muchos desempeñaban su labor. Aparecen también problemas de salud relacionados con cuadros neuróticos, estrés, problemas en la garganta y otros malestares (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906). Había otras dificultades. No existía un servicio médico establecido para los trabajadores de la educación, los gastos relacionados con la atención de la salud de los maestros corrían por su cuenta y los medicamentos eran un gasto aparte.

El final de la jornada

Los profesores chihuahuenses de principios del siglo XX transitaban por el ejercicio de la docencia con diversos ritmos, y



con destinos mucho más inciertos que los de los profesores de la actualidad. No había límites cronológicos para ejercer como profesor o profesora. Los docentes no tenían una edad establecida para jubilarse o pensionarse porque no se había implementado en ese entonces ningún servicio de pensiones, aunque generalmente el gobierno del estado atendía los gastos de pensión de los profesores, esta disposición estaba sujeta al arbitrio de los administradores (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1906).

La comparación de la serie de fotografías de un mismo profesor, que inicia con la imagen adjunta a la hoja de ingreso al servicio docente y que se cierra con la fotografía pegada a la carta testamentaria, permiten atisbar en alguna medida los abismos profundos de su personalidad y las peculiaridades de la Chihuahua que le tocó enfrentar. Es una verdadera ventana al pasado a través de los ojos de un maestro.

Tener la oportunidad de ver a los ojos a estos maestros y maestras que actuaron en la Chihuahua de hace cien años es un verdadero privilegio. Nos permite acercarnos un poco a su vida cotidiana y a comprender la magnificencia de sus esfuerzos personales y colectivos para construir un mundo mejor a través de su labor profesional. Las fotografías y expedientes de los profesores mostrados plantean adicionalmente otros retos relacionados con la calidad del servicio educativo que hoy se ofrece en las escuelas de nuestra entidad. ¿Habrán mejorado los servicios educativos en un siglo? ¿Qué opinarían al respecto los maestros y las maestras que aparecen en este trabajo?

Bibliografía

- Altamirano, I. (1970). *Clemencia, cuentos de invierno*. Julia, Antonio, Beatriz, Atenea. México: Porrúa.
- Alvarez, M. (1960). *La educación en Chihuahua: estudio histórico para las bodas de oro de la Normal de Chihuahua*. México.
- Ayuntamiento de Chihuahua. (1993). *Visita a Chihuahua del Señor Presidente General don Porfirio Díaz*. Octubre de 1909. Chihuahua: Ayuntamiento de Chihuahua.
- Balderrama, R., y Pérez, R. (1999). *La música en Chihuahua. 1890-1940*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Benso, C. (1997). *Controlar y distinguir: la enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*. Vigo: Servicio de Publicaciones da Universidad de Vigo.
- Cadena, L. (1903). *El lector católico mexicano: método de lectura conforme con la inteligencia de los niños: Libro segundo, basado en las lecciones de cosas, en la religión católica, en la sana moral : y los rigurosos cánones preceptuados por la moderna ciencia educativa*. Herrero Hermanos.
- Canudas, E. (2005). *Las venas de plata en la historia de México*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Castañeda, J. (2006). *La enseñanza de la Geografía en México, una visión histórica 1821-2005*. México: Plaza y Valdés.
- Coromias, F. (2014). *Educar hoy*. Madrid: Ediciones palabra.
- Dale Lloyd, J. (1987). *El proceso de modernización capitalista en el noroeste de Chihuahua (1880-1910)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dale Lloyd, J. (2001). *Cinco ensayos de cultura material de rancheros y medieros del noroeste de Chihuahua, 1886-1910*. México: Universidad Iberoamericana.
- El Correo de Chihuahua (1906, Octubre 8). *Se roban una bicicleta*. El Correo de Chihuahua, p. 2.
- Escobar, R., y García, J. (2005). *Don Rómulo Escobar; artículos y ensayos (1896-1946)*. Ciudad Juárez: Municipio de Juárez.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (1906). Archivo de Concentración de la Administración Estatal. Fondo expedientes de personal de educación. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2009). *Estadísticas históricas de México*. México: INEGI.
- Larios, M., y Hernández, G. (2012). *Desempeño y profesionalización: las maestras de párvulos en la historia de la educación en Chihuahua, México, durante las primeras décadas del siglo XX*. Historia Caribe, 147-157.



- Lau, R. (1992). *Historia general de Chihuahua*. (Vol. 3). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Mayer, A. (2007). *México en tres momentos: 1810-1910-2010*. Hacia la conmemoración del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana. retos y perspectivas. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orozco, V. (1992). *Las Guerras indias en la historia de Chihuahua*. Primeras fases. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Ponce de Leon, J. (1907). Datos geográficos y estadísticos del estado de Chihuahua. Chihuahua: G. a: de la Garza.
- Robles, M. (1997). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI editores.
- Sandoval, F. (2003). *La escuela Modelo, microhistoria de un centro escolar*. Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Sociedad Filomática de Chihuahua, México. (1908). *Escuelas incorporadas para párvulos, niños y niñas*. Chihuahua: Taller "El Norte".



Los vaivenes del rupturismo en la epistemología de Martínez Escárcega

LEONARDO MEZA JARA

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
Campus Chihuahua

Resumen

Este ensayo hace una revisión crítica del libro “La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto” (Martínez Escárcega, 2011). Se toma como eje la idea de “ruptura epistemológica”, la cual constituye el núcleo teórico e ideológico del libro analizado. En la primera parte se revisan los orígenes de este concepto. Más allá del territorio de la epistemología de la ciencia, se concibe a la ruptura epistemológica como una forma de producción cultural de la modernidad, que fija su creencia en la renovación constante de las formas de vida. En la segunda parte, se analizan los mecanismos a través de los cuales la ruptura epistemológica se convierte en una herramienta teórica fundamental del marxismo althusseriano, que pretende darle forma a una ciencia de corte marxista. Siendo el alma del libro de Martí-

nez Escárcega, la ruptura epistemológica se analiza desde diversos ángulos, poniendo en claro las conexiones del libro con diversos autores, teorías y formas de pensamiento que han sido parte del desarrollo de la ciencia en las últimas décadas.

Palabras clave: ruptura epistemológica, modernidad, marxismo y sobredeterminación.

I

Apoyándose en Freud y en Lacan, en el libro “La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto” Martínez Escárcega (2011) desarrolla un psicoanálisis del objeto de estudio científico, que cuestiona los mecanismos epistemológicos positivistas de la investigación en las ciencias sociales. Al lado del psicoanálisis, este texto asume los aportes que la teoría crítica elabora desde el marxismo,



planteando la necesidad de racionalizar de una manera alterna el tratamiento del objeto de estudio. Desde esta perspectiva, Martínez Escárcega no hace aportes relevantes en los debates que han tenido lugar en la epistemología de las ciencias sociales en las décadas recientes, entre las formas de pensamiento que se agrupan en los polos del positivismo y la teoría crítica marxista.

La tesis central de este libro plantea un aparato teórico que busca revitalizar la idea de la “ruptura epistemológica”. Al analizar este texto, las primeras preguntas que surgen tienen que ver con la formación de esta manera de pensar, como una forma de racionalización específica. ¿Qué es la “ruptura epistemológica”? ¿Cómo emerge esta idea a lo largo del siglo XX? ¿Cómo esta forma de pensamiento se construye a partir de un correlato entre la epistemología científica y la teoría crítica derivada del marxismo? ¿Cuáles son sus componentes filosóficos, políticos y culturales?

De inicio, se detectan tres cualidades que se hacen presentes en el surgimiento de esta idea a lo largo del siglo XX:

- 1) De manera germinal la “ruptura epistemológica” toma forma en el solo terreno de la epistemología de la ciencia, a partir de los aportes de Bachelard, principalmente en el libro “La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo” (2000).
- 2) Durante la segunda mitad del siglo XX, el posicionamiento teórico de mayor peso de esta idea, tiene lugar desde de los aportes de la teoría crítica

(Athusser y Balibar, fundamentalmente). Hay entonces un andamiaje teórico-político-ideológico, a través del cual la “ruptura epistemológica” se traslada del campo de la epistemología de la ciencia, a un territorio de convergencia con la teoría marxista.

- 3) El planteamiento de Martínez Escárcega surge tanto de los aportes de Bachelard como de los planteamientos de la teoría crítica. La propuesta descansa sobre una trabazón disciplinaria, entre los territorios de la epistemología de la ciencia, el psicoanálisis, la filosofía, y la teoría política y social de corte marxista. Esta trama teórica resulta conflictiva.

En los apartados siguientes se analizan las tres cualidades descritas.

II

La idea de la ruptura epistemológica posee un origen intrincado a lo largo del siglo XX. Este concepto no fue planteado estrictamente por Bachelard, aunque suele atribuírsele a este filósofo de la ciencia y la literatura, una especie de paternidad conceptual. Gassmann (2013:37) afirma que Bachelard no cita de manera puntual el término, sino que refiere conceptos como: “romper”, “ruptura”, “revolución”, “novedad total”, “brusca mutación espiritual”, “división en el campo del espíritu científico”, etc. Puede afirmarse, que de manera germinal el concepto de “ruptura epistemológica” está ya presente en Bachelard, aunque aún carente de la inclinación ideológica que tomaría posteriormente en los caminos de la teoría crítica de herencia marxista.



Para Bachelard, la idea de la “ruptura” en el campo de la epistemología científica, está íntimamente conectada con el concepto de “obstáculo epistemológico”. El obstáculo epistemológico llama a una intervención que lo rebase, que lo ponga en jaque, para que la ciencia pueda proseguir su camino positivizado a toda costa. Uno de los mecanismos a través de los cuales la ciencia puede luchar en contra de los obstáculos epistemológicos es el rupturismo. El primer obstáculo epistemológico que la ciencia debe tomar en cuenta es el conocimiento de sentido común, las experiencias de la vida diaria que son una forma de saber no racionalizado ni sistematizado científicamente. Lecourt (2013:26) afirma que aunque el obstáculo epistemológico es “polimorfo”, funciona en un solo sentido, en un «sentido contrario al “No”», rellenando los espacios rotos que se abren entre conocimiento común y conocimiento científico, y revitalizando a “la continuidad amenazada por el progreso del conocimiento científico”.

En la formación del espíritu científico, el primer obstáculo es la experiencia básica, es la experiencia colocada por delante y por encima de la crítica, que, esta sí, es necesariamente un elemento integrante del espíritu científico... He aquí entonces la tesis filosófica que sostendremos: el espíritu científico debe formarse en contra de la Naturaleza, en contra de lo que es, dentro y fuera de nosotros, impulso y enseñanza de la Naturaleza, en contra del entusiasmo natural, en contra del hecho coloreado y vario. El espíritu científico debe formarse reformándose (Bachelard, 2000:27).

La ruptura epistemológica es un mecanismo de defensa que le resulta sustantivo al quehacer científico, es una especie de vitalismo que acompaña a la constante restauración de esta actividad. Para Bachelard, la ruptura epistemológica es parte de la formación del espíritu científico, como un mecanismo de renovación inagotable. Aunque el concepto de “espíritu científico” resulta difuso en Bachelard, queda claro que esta forma de espiritualidad se ancla en un llamamiento continuo a la renovación: “El espíritu científico debe formarse reformándose” en lucha con los obstáculos epistemológicos, que lo mismo pueden tener lugar en el conocimiento de sentido común, que en una racionalidad científica agotada y reformulada por una nueva racionalidad, como es el caso de la teoría de la relatividad de Einstein, que replantea el pensamiento de la física y de la astronomía dominado durante décadas por la herencia fijada por Newton.

La idea de la ruptura epistemológica forma parte del espíritu histórico-cultural que hemos heredado de la modernidad, aunque su genealogía puede rastrearse hasta los orígenes de la civilización occidental. Una de las mayores cargas ideológicas que hemos heredado de la modernidad consiste en renovarse o morir. Romper con lo ya establecido para instaurar una nueva forma, que a su vez, será reemplazada por otra más. No es coincidencia que el momento histórico en el que emerge el rupturismo epistemológico, sea el mismo en el que tiene lugar la crisis del modernismo artístico, que desemboca en el posmodernismo. Lypovetsky (2008:81) analiza el correlato que existe entre el capitalismo



y el modernismo en el arte. Entre 1880 y 1930, la tendencia de un vanguardismo inagotable se establece como ideología de la producción artística. El modernismo deja de preocuparse por la sola variación estilística y temática, pretende romper con la continuidad que se ancla en lo ya creado y acontecido, dándole forma a la creación de obras totalmente nuevas. Crear a toda costa para renovar y renovar a toda costa para crear. El devenir de las vanguardias que sustituyen a otras, es el camino trazado para el arte, que fijado en la posibilidad de la renovación infinita, lleva consigo los signos de la decadencia.

El espíritu científico del cual nos habla Bachelard, como una forma de renovación infinita del quehacer científico, es parte del mismo núcleo ideológico de renovación vanguardista en el arte, que pasa del modernismo al posmodernismo. Aunque habría que subrayar las diferencias entre ambos. Mientras el espíritu científico pretende una renovación que se inscribe en un tiempo histórico de larga duración (como es el caso del paradigma de Newton o de Einstein, que permanecen o pueden permanecer durante décadas y/o siglos, antes de ser refutados y replanteados), el espíritu de renovación artística, se asfixia en lo acontecimental, en lo no duradero que incita a lo efímero. Hablamos de formas de producción de la cultura, que en la ciencia, en el arte y en otros territorios del saber, tienen que ver con los debates entre la modernidad y la posmodernidad, en este caso, a partir de la idea de la ruptura epistemológica, como una forma de renovación permanente.

En este sentido, cuando Balibar (1994: 72) lanza la pregunta ¿Qué es una ruptura?, pone en claro que hay dos maneras de responder la interrogante. La primera tiene que ver con la idealidad de una ruptura única, sujeta de una “descripción inmanente” y una epistemología interiorizada en sí misma. La segunda remite a rupturas múltiples, sobre las que habrá que fijar la mirada más en las diferencias que en las estructuras epistemológicas que comparten. En el fondo, Balibar se pregunta si el rupturismo científico ha de ser moderno, anclado en una estructura de dominación tan perdurable que nos lleve a entenderlo como “inmanente”, o si ha de ser posmoderno, sujeto de la multiplicidad y la diferencia. ¿Una forma de ruptura que daría lugar a un dominio epistemológico de larga duración, que en el desarrollo de la ciencia nos lleve a imaginar su “inmanencia” y que de esta manera lleve a una contracción de la ruptura? ¿O una serie de dominios epistemológicos en constante pugna, que sin estar fijados en absoluto alguno, configuran una diversidad epistemológica en constante conflicto, dando pie a la expansión de la tendencia rupturista?

Balibar asume que los dos mecanismos de desarrollo de la ciencia resultan necesarios, de tal forma que el segundo lleve a la corrección del primero. Esto pone en claro a la dialéctica del desarrollo del pensamiento científico, que se fortalece a lo largo del siglo XX. Por un lado, está la tendencia a una dureza epistemológica que se sostenga en la perdurabilidad de la verdad, por otro lado, está la posibilidad de trastocar a esta verdad no plenamente perdurable, para



instaurar una nueva formación de la verdad. El abordaje del capítulo final del libro de Martínez Escárcega (“Discontinuidad y ruptura”, p:177-188) el cual conceptualiza a la “continuidad” y la “discontinuidad” epistemológica, resulta idéntico al planteamiento analizado en Balibar:

La epistemología continuista es la visión hegemónica en la filosofía de la ciencia... La visión continuista se enmarca en una posición teleológica sobre el desarrollo científico, donde la historia obedece a una linealidad de progreso previamente establecido... La discontinuidad sería la principal característica del pensamiento científico, al tratar de hallar en cada pensador el potencial de una revolución científica... La epistemología rupturista emplea tanto la lógica continuista como la discontinuista, dando forma a una nueva lógica psicoanalítica, en la cual el objeto es producto de una construcción teórica en confrontación con su manifestación empírica deformada.

Para Martínez Escárcega, concebidas por separado, tanto la epistemología continuista como la discontinuista constituyen un obstáculo epistemológico. Pero puestas una al lado de la otra, le dan forma una “epistemología rupturista” enclavada en el psicoanálisis del objeto de estudio y en la carga crítica de la teoría marxista. Este planteamiento se inserta en una lógica científica que se decanta a lo largo del siglo XX y que aquí ha sido nombrada como: la dialéctica del desarrollo del pensamiento científico.

Esta dialéctica del desarrollo científico, en tanto forma de pensamiento que se enraíza más allá de los linderos de la epis-

temología de la ciencia, es un territorio en el que confluyen de maneras diferentes Bachelard, Popper, Balibar y Martínez (estos dos últimos, como integrantes de la corriente de la teoría crítica). No se está admitiendo la presencia de una armonía o de una conexión directa entre los autores mencionados, en los términos teóricos y/o ideológicos de la epistemología científica. Desde luego que hay diferencias insalvables entre ellos. Bachelard rechaza al positivismo al hacer una crítica enfática del “espíritu científico”, a la vez, este autor resulta lejano del marxismo. Popper choca de manera determinante con la postura bachelardiana y con la teoría crítica. Por su parte, los autores de la teoría crítica abrevan de Bachelard, dando una vuelta de tuerca y llevando su teoría al núcleo ideológico del marxismo, a la vez que lanzan diatribas contra los positivistas.

El triángulo teórico que se analiza en esta parte para poner en claro a la dialéctica del desarrollo del pensamiento científico (Bachelard, Popper y los integrantes de la teoría crítica) parece tomar la forma de una intriga, propia de una novela habitada por héroes que a la vez pueden ser concebidos como antihéroes, todo depende del lugar teórico y/o ideológico desde el cual se considere el asunto. Las genealogías del pensamiento se complejizan cuando los marcos de análisis suelen salirse de los estrictos territorios disciplinarios.

La crítica que Bachelard lanza sobre el “espíritu científico” en tanto su renovación infinita, el doble movimiento señalado por Balibar y reiterado por Martínez Escárcega, sobre un desarrollo epistemológico sus-



tentable y de larga duración, que a su vez, queda sujeto en cualquier momento a la posibilidad de un relevo en sus formas de admitir la verdad, y el falsacionismo de Popper que plantea una renovación constante de la ciencia en el ir y venir de la verdad y el error, señalan una forma de pensamiento que surge en el tiempo histórico de la modernidad, señalan las huellas de un núcleo ideológico que se sostiene en la postulación de una renovación constante, no solo en el campo de la epistemología científica, sino en el territorio mucho más amplio de la producción de la cultura. Renovarse o morir, trastocar lo viejo para dar lugar a lo nuevo que viene signado como un mensaje de redención y salvación. El pensamiento utópico y el pensamiento mítico se hacen presentes aquí. Esta tendencia renovadora, que busca una reinstauración del mundo a través del saber, no pertenece estrictamente al pensamiento moderno. Analizando los aportes de Toynbee sobre la desintegración y el surgimiento de las civilizaciones, Campbell (1972:17) revisa el concepto de “palingenesia”:

Solo el nacimiento puede conquistar la muerte, el nacimiento, no de algo viejo, sino de algo nuevo... Porque por medio de nuestras victorias, si no sufrimos una regeneración, el trabajo de Némesis se lleva a cabo: la perdición nace del mismo huevo que nuestra virtud. Así resulta que la paz es una trampa, la guerra es una trampa, el cambio es una trampa, la permanencia es una trampa. Cuando llegue nuestro día por la victoria de la muerte, la muerte cerrará el círculo; nada podemos hacer, con excepción de ser crucificados y resucitar; ser totalmente desmembrados y luego vueltos a nacer.

La persecución incesante del nacimiento de lo nuevo como una forma de transformación material, psicológica o espiritual del mundo, es una tendencia que puede rastrearse tanto en las filosofías orientales como occidentales. Los rituales antiguos de la palingenesia, como una constante recurrencia del nacimiento que pueda nulificar los amenazantes vaivenes de la muerte, se han transformado a lo largo de los siglos y se configuran de manera *sui generis* en los tiempos modernos.

Dentro de la ciencia, hay componentes que no son estrictamente científicos, que no son parte del núcleo duro de la epistemología científica. El minucioso análisis teórico que hace Bachelard en “La formación del espíritu científico” (2004:12), da cuenta de cómo lo científico se entremezcla con lo no científico. Bachelard nos habla de un sustento no científico de la ciencia, de un territorio de sombras y claroscuros, poblado de figuras psicológicas, estéticas y metafísicas. A esto se refiere con el término de “espíritu científico”. Desde la perspectiva dura de la epistemología de la ciencia, los conceptos de “ciencia” y “espíritu” están separados por un abismo imposible de ser superado. Desde la revisión que realiza Bachelard, ambos conceptos convergen en un territorio científico-no-científico, que ha intentado ser depurado y que es negado a toda costa.

Nunca como en nuestra época el espíritu científico necesita ser defendido, ser *ilustrado*... Pero tal ilustración no puede limitarse a una sublimación de las aspiraciones comunes más diversas. Ella debe ser normativa y coherente. Debe tomar claramente



consciente y activo el placer de excitación espiritual en el descubrimiento de la verdad. Debe forjar la mente con la verdad. El amor por la ciencia debe ser un dinamismo psíquico autógeno. En el estado de pureza logrado por un psicoanálisis de un conocimiento objetivo, *la ciencia es la estética de la inteligencia*. (Cursivas de origen).

Recurriendo al planteamiento de Bachelard, habría que preguntarse por las cualidades específicas de la epistemología rupturista de Martínez Escárcega, en tanto una forma de pensamiento que desde el territorio de la epistemología de las ciencias sociales “estetiza a la inteligencia” mediante una serie de mecanismos expositivos que defienden unas tesis, ponen en claro un cúmulo de conceptos y recurren a diversas formas de argumentación.

Hay una “estética de la inteligencia” en el libro de Martínez Escárcega. El alegato epistemológico de este autor se inserta en la autoinstauración y autodefensa del pensamiento científico como verdad incuestionable. Una defensa del pensamiento se realiza desde la interioridad misma del pensamiento que se defiende. Martínez Escárcega evita preguntarse con la suficiente dureza crítica sobre el papel que tendría que jugar la filosofía ante la ciencia, enseguida convierte a su filosofar en servidumbre de la ciencia, la filosofía como sierva del quehacer científico.

Hay una distancia enorme entre el “psicoanálisis del conocimiento objetivo” de Bachelard y el “psicoanálisis del objeto de estudio” planteado por Martínez Escárcega. Bachelard levanta su discurso desde una

exterioridad de la ciencia, su filosofía desconstruye al pensamiento científico desde un afuera. El conocimiento objetivo psicoanalizado por el epistemólogo francés, nos hace ver los fantasmas y los monstruos que se levantan alrededor del quehacer científico. Por su parte, desde los adentros de la ciencia, Martínez Escárcega psicoanaliza al objeto de estudio para purificarlo de los obstáculos epistemológicos que le resulten estorbosos. El teórico mexicano le abona al constructivismo científico, defiende al pensamiento científico como un espacio legítimo de construcción del saber. Entre las estrategias psicoanalíticas de Bachelard y de Martínez Escárcega, hay una distancia teórica e ideológica que no se pone en claro en el libro del segundo.

Resulta extraño que Martínez Escárcega (2011:188) entre sus múltiples citas, haga uso de una referencia del libro “La arqueología del saber” de Michael Foucault, intentando fortalecer mediante la estrategia argumentativa de la autoridad intelectual su idea del rupturismo epistemológico. En términos foucaultianos, mientras Martínez Escárcega positiviza el rupturismo del saber, defendiendo una manera específica de hacer ciencia desde los adentros de la actividad científica, Foucault crítica férreamente a las formaciones de la verdad, desde una filosofía externa a la ciencia, que cuestiona las configuraciones histórico-filosóficas de la “episteme”. Mientras la postura de Martínez Escárcega postula un constructivismo científico de corte rupturista, Foucault desconstruye al pensamiento científico (y a otras formas de pensamiento) como una formación del saber inscrito



en una historia y en una serie de procedimientos discursivos que resultan cuestionables. Para Martínez Escárcega, la ruptura pertenece al orden de la renovación científica moderna a través de la fe que se deposita en la utopía. Para Foucault, la ruptura es parte de los mecanismos y estrategias que configuran los dominios del saber:

La puesta en juego de los conceptos de discontinuidad, de ruptura, de umbral, de límite, de serie, de transformación, plantea a todo análisis histórico no solo cuestiones de procedimientos, sino problemas teóricos. Son estos problemas los que van a ser estudiados aquí... Hay que realizar ante todo un trabajo negativo: liberarse de todo un juego de nociones que diversifican, cada una a su modo, el tema de la continuidad... Es preciso desalojar esas formas y esas fuerzas oscuras por las que se tiene costumbre ligar entre sí los discursos de los hombres; hay que arrojarlas de la sombra en la que reinan (2006:33 y 35).

En “La arqueología del saber”, Foucault pone en claro los mecanismos a través de los cuales se erigen las formaciones de la verdad, en términos históricos y discursivos. En este libro, Foucault (24-25) revisa como procedió su análisis en tres obras anteriores: “Historia de la locura”, “El nacimiento de la clínica” y “Las palabras y las cosas”. Los desdoblamientos de la arqueología del saber quedan explicados aquí, como una intrincada manera de analizar las formaciones del saber, no como un método en sí mismo. El concepto de “ruptura” es entonces sometido a una crítica como parte de las figuras de instauración y amanamiento de la verdad.

Se hace necesario psicoanalizar no al objeto de estudio, tal como lo hace Martínez Escárcega, sino psicoanalizar, historiar y filosofar al quehacer científico en su conjunto, en todos y cada uno de sus fundamentos, desde el exterior del edificio de la arquitectura científica, tal como queda manifiesto en el pensamiento de Bachelard y de Foucault, aunque por caminos totalmente diferentes. En las maneras de reflexionar y cuestionar las formaciones del saber no hay rutas trazadas de antemano, está es una de las grandes enseñanzas de la filosofía francesa en el siglo XX, entre los andaderos que van de Bachelard hasta Foucault.

III

Mediante el concepto de “ruptura epistemológica”, Bachelard hace una crítica enfática al quehacer científico del orden positivista, pero no desde el marxismo. Bachelard no es marxista. Cuando Lecourt analiza los aportes de Bachelard para inscribirlos en una crítica marxista de la epistemología, reconoce la presencia de un forzamiento teórico, aunque a fin de cuentas justifica el procedimiento (2013:19).

El traslado de la idea de la “ruptura epistemológica” desde Bachelard hasta la teoría crítica marxista, tiene lugar en un territorio de claroscuros. Althusser toma la idea de Bachelard, llevándola a su propio debate marxista. En su lectura de Marx, Althusser pretende una reinterpretación del marxismo que hacia las décadas de 1960 y 1970 resulta innovadora. La pregunta que asedia a la obra de Althusser es un entrecruce entre el marxismo y la ciencia: ¿Cómo el mar-



xismo puede constituirse en una maquinaria teórica que pueda ser sustentable en una cientificidad propia, que pueda debatir, contrarrestar y sustituir a las formas de pensamiento y de vida que confluyen entre el positivismo y el capitalismo?

La “ruptura epistemológica” de Althusser, pretende explicar a partir de la evolución interna de la propia obra de Marx, cómo tiene lugar un quiebre entre el primer Marx (el autor joven aún influenciado por Hegel, el aún instalado en la filosofía como primera crítica de la ideología, el filósofo que todavía no proporciona la materia teórica para darle forma a una estricta cientificidad marxista) y el segundo Marx (el que logra desprenderse de Hegel, el autor de “El capital”, una obra que posibilita concebir al marxismo como una forma de pensamiento que abre las puertas hacia una nueva cientificidad, alterna al positivismo y al capitalismo).

La “ruptura epistemológica” de Bachelard es extraterritorial al marxismo, muy lejana de las pretensiones teóricas e ideológicas de esta forma de pensamiento. La “ruptura epistemológica” de Althusser, es intraterritorial al marxismo, pretende una revitalización del marxismo que se había estancado en los debates revisionistas durante la segunda mitad del siglo XX. A partir de las posturas distintas de Bachelard y de Althusser, no es posible admitir que el segundo lleva a cabo una desviación del concepto originalmente planteado. Los conceptos no son estables ni permanentes. La elaboración de conceptos, tanto en la filosofía como en la ciencia, es parte de una plasticidad que forma parte de las transfor-

maciones infinitas del saber. La postura de Althusser resulta válida, y puede entenderse como un procedimiento conceptual que desde el marxismo, teoriza e ideologiza a la “ruptura epistemológica”. Esta condición le da forma al núcleo teórico e ideológico del libro de Martínez Escárcega.

El corte que Althusser identifica en Marx, forma parte de una hermenéutica sui generis en la interpretación de la obra del filósofo alemán del siglo XIX. La ruptura epistemológica habita las profundidades de la obra de Althusser en diversos planos. Desde su lectura de Marx, este filósofo da lugar a un primer rompimiento, entre el Marx joven y el Marx maduro que escribe “El capital”, para edificar desde esta tesis su propia obra en los debates marxistas. El primer rompimiento—artificial o no— que Althusser teoriza desde los adentros de la propia obra de Marx, es sintomático de un segundo quiebre, que se manifiesta entre las diversas interpretaciones de la obra de Marx a lo largo del siglo XX. En la filosofía marxista, la obra de Althusser parte de una crítica a las hermenéuticas de Marx ancladas en la tradición del marxismo soviético, que decaen con la muerte de Stalin. Althusser teoriza en pos de la cientificidad del marxismo. Esto implica una ruptura tanto filosófica como ideológica en los debates marxistas. Esta jugada teórica robustece la manera de pensar al marxismo desde la multiplicidad. No hay un marxismo unitario, tal como lo planteó la ortodoxia soviética, sino marxismos diversos o facetas teóricas distintas del marxismo, que a su vez, dan lugar a variadas hermenéuticas del marxismo. El tercer rompimiento



va de la reinterpretación althusseriana del marxismo, hacia la alianza entre la ciencia positivista y el capitalismo. Una forma de hacer ciencia teorizada desde el marxismo, tendría que sustituir a la ciencia positiva que camina de la mano del capitalismo.

El rupturismo de Althusser, se juega en diversos territorios que son a la vez teóricos, políticos, ideológicos y desde luego históricos. En este ensayo no se pretende analizar los pormenores de estas luchas althusserianas.

A estas alturas cabe preguntarse, ¿cuál es la forma de la ruptura que se hace presente en la epistemología de las ciencias sociales de Martínez Escárcega? La ruptura epistemológica de este autor es althusseriana y se juega al lado de un soporte teórico del orden psicoanalítico, entre Freud y Lacan.

Dentro de los terrenos de la epistemología de la ciencia, Martínez Escárcega lanza una crítica rupturista en contra del positivismo, que aún posee un dominio significativo en la investigación de las ciencias sociales. La concepción de “ruptura epistemológica” en la obra de Martínez Escárcega, no se plantea con toda entereza ni con toda claridad en el capítulo en el que se lanzan directamente el mayor número de definiciones sobre este término (“Discontinuidad y ruptura”: 177-188). El concepto de “ruptura epistemológica” en este autor, se asume de forma indirecta a través del concepto de “sobredeterminación”, en los diversos apartados del capítulo “Campo y terreno” (:139-176). La “ruptura epistemológica” es una forma de “sobredeterminación” althusseriana, que se juega en un

coctel teórico al lado del psicoanálisis. Tal vez, un segundo título del libro de Martínez Escárcega pudiera ser: «La epistemología “sobredeterminante”. Reflexiones sobre “una crítica marxista” del objeto».

En la obra analizada, el término de “ruptura epistemológica” solo toma forma a partir de la idea de “sobredeterminación”.

Politizar la epistemología no implica asumir una visión economicista y determinista del campo, en donde se supedita el desarrollo del conocimiento científico a las condiciones económicas y sociales en que está inmerso. Si bien se reconoce un papel importante en el desarrollo de la ciencia, el campo científico está sobredeterminado por múltiples factores que, en interacción dialéctica, hacen que emerja una autonomía relativa (Martínez Escárcega, 2011:150).

Desde una postura althusseriana, Martínez Escárcega politiza e ideologiza al quehacer científico, admitiendo que hay una “sobredeterminación” estructural, del orden marxista, que le viene desde lo económico, lo político y lo ideológico.

La formación social es un todo estructural sobredeterminado, donde las estructuras económicas determinan en última instancia a la superestructura política e ideológica. Pero las estructuras de lo político y lo ideológico determinan a su vez a la estructura de lo económico... sin embargo, en toda coyuntura histórica lo económico estructural es el elemento articulador (Ibidem:159).

La noción de sobredeterminación le imprime al campo científico un carácter holístico y complejo. Se puede describir al campo científico como una configuración de relaciones de



poder territorializadas por diferentes posicionamientos epistemológicos, como un espacio social sobredeterminado de articulación múltiple, donde los intereses epistemológicos y políticos se funden en torno a la lucha por la hegemonía de los principios de legitimidad científica (Ibidem:165).

El planteamiento es marxista y althusseriano. El concepto de “sobredeterminación” de Martínez Escárcega se lee desde el Althusser que escribe “La revolución teórica de Marx”, libro publicado en 1965, y que escribe también el capítulo “La inmensa revolución teórica de Marx”, que es parte del libro “Como leer El capital”, que el autor escribe a dos manos junto con Balibar y que se publica en 1967.

En su remate teórico e ideológico, Martínez Escárcega asume que la sobredeterminación opera como un *point de captation* lacaniano (Ibidem: 164) a través del cual emerge una postulación del quehacer científico que puede significarse como verdadera en términos marxistas. Líneas más adelante, el autor cita a Žižek, afirmando que la sobredeterminación es un “elemento articulante en un campo ideológico contrahegemónico” como un “posicionamiento anticapitalista”.

La sobredeterminación opera teórica e ideológicamente desde el marxismo althusseriano. Desde ahí, en su exposición conceptual y en su argumentación, Martínez Escárcega la hace pasar de manera intrínseca a través de Laclau y Moufle (161-163), Lacan (164), Žižek (163-165) y finalmente la hace recaer en Morín (166).

Martínez Escárcega se queda con el Althusser que no ve con claridad las dificultades que tienen lugar en los intentos por llevar el marxismo a los terrenos de la ciencia. Las formas de sustentar teóricamente al marxismo, como un aparato teórico-político-ideológico que permita fundar una científicidad distinta a la positivista-capitalista, no fructificaron a plenitud en Althusser. En su revisión crítica de la obra de Althusser, Sánchez Vázquez (1975:82-99) admite que a fin de cuentas el filósofo francés no logra escapar del teorismo. Hay una pregunta planteada por Sánchez Vázquez, que no se contesta de manera satisfactoria a lo largo de la obra de Althusser: “¿cómo puede darse una ciencia instalada en la verdad y, sin embargo, vinculada a la lucha de clases?”

El libro de Martínez Escárcega es teorista. Este aparato teórico que opera postulando una epistemología marxista y psicoanalítica para la investigación en ciencias sociales, comete el mismo error que Althusser, al no poner en claro la forma en que las luchas sociales (la lucha de clases, las luchas étnicas, las luchas culturales, las luchas de género, etc.) se incrustan en la investigación científica, más allá de ser parte de un aparato teórico del orden marxista-psicoanalítico. No hay un lugar concreto de articulación entre las luchas sociales y el aparato teórico propuesto por Martínez Escárcega. Este es un vacío que requiere ser llenado desde un territorio distinto al que el autor elabora desde su libro, tal vez, un territorio que no se inscribe estrictamente en la epistemología de las ciencias sociales.



IV

A inicios del siglo XXI, el libro analizado de Martínez Escárcega pertenece a los intentos por revivificar a la teoría marxista. En este estudio solo se ha abordado lo tocante al rupturismo epistemológico, ubicando la reflexión más allá de los linderos de la epistemología de la ciencia y concibiendo a la ruptura como parte de las formas de producción cultural que en la modernidad recurren a la idea de la renovación infinita, en este caso del saber científico.

Se han dejado de lado otras revisiones críticas que pueden hacerse al libro de Martínez Escárcega, como por ejemplo, las formas de argumentación en las que se entrecruzan los territorios de la literatura, el psicoanálisis, la filosofía y la epistemología científica. Tampoco se analiza la intrincada red conceptual que a partir de pares conceptuales le da forma al texto, desde su misma condición capitular (lo oculto y lo visible, “lo observable y la visión”, “lo exacto y lo verdadero”, “perspectiva y desplazamiento”, “la cosa y el objeto”, “ideología y realidad”, “campo y terreno”, “discontinuidad y ruptura”).

Se ha revisado lo que se considera el núcleo teórico e ideológico del libro de Martínez Escárcega, que se enraiza en la idea de la “ruptura epistemológica”. Se ha afirmado ya, que en el soporte de este concepto subyace la idea de la “sobredeterminación”. La “ruptura epistemológica” de Martínez Escárcega, es en el fondo una “sobredeterminación” teórico-ideológica de corte marxista y althusseriana. El mayor desacierto de Martínez Escárcega reside en el intento fallido por erigir una epistemología marxista

y althusseriana, que posibilite desarrollar la actividad de la investigación científica en las ciencias sociales, y específicamente en el campo educativo, a partir de una “sobredeterminación”, compuesta a la vez de elementos teóricos e ideológicos. La pregunta sobre si es posible conjugar de manera determinante la labor del investigador educativo con las luchas sociales (la lucha de clases, las luchas de género, las luchas étnicas, etc.) no queda respondida con suficiencia en el texto de Martínez Escárcega, que al igual que la obra de Althusser, se extravía en el abordaje teorístico. No necesariamente se requiere un psicoanálisis del objeto de estudio, para sospechar sus condicionamientos positivistas y a la vez capitalistas.

Tal vez, el análisis crítico de un objeto de estudio elaborado desde los aportes del marxismo, pudiera ser desarrollado desde el plano de la sociología, la historia, la filosofía de la cultura y otras disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades. Una de las teorías que con más fortaleza ha planteado virajes teóricos de corte marxista desde América Latina, son los estudios poscoloniales, que no se enfrascan únicamente en plantear una epistemología de la investigación científica, sino que aportan críticamente en diversos planos del quehacer académico: la teoría y crítica literaria, la pedagogía, la teoría política, la investigación en ciencias sociales, etc.

El texto de Martínez Escárcega se enfrasca en la epistemología de las ciencias sociales, pretendiendo aportar desde ahí a la investigación educativa. Pero a fin de cuentas, termina asfixiándose teóricamente en los terrenos de la ciencia, donde el



marxismo ha tenido una presencia marginal de manera constante.

Notas bibliográficas

1. Los debates entre los teóricos del marxismo y los positivistas, pueden rastrearse hasta la década de 1930, entre los integrantes de la Escuela de Frankfurt y los miembros del Círculo de Viena. El momento más álgido de este debate tuvo lugar en el Congreso de Tübinga de 1961, organizado por la Sociedad Alemana de Sociología. La discusión giró en torno a la fundamentación epistemológica de las ciencias sociales. Del lado de la teoría crítica participaron Theodor Adorno y su discípulo Jürgen Habermas, del lado de los positivistas los protagonistas fueron Karl Popper y su pupilo Hans Albert. Estos debates pueden consultarse en el libro: “La disputa del positivismo en la sociología alemana”, 1973, ediciones Grijalbo, Barcelona, España.

2 La “episteme” es una manera de pensamiento criticada acuciosamente por Foucault, que abre nuevos andaderos en el campo de la filosofía. De manera sintética, Lechuga (2007: 201) refiere que es “una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad; es un conjunto de relaciones que pueden unir en una época determinada las prácticas discursivas que originan figuras epistemológicas como las ciencias o los sistemas formalizados.” El desarrollo de la ciencia entre los siglos XVIII, XIX y XX, estaría siendo una “episteme”, circunscrita a una historicidad, a una serie de formaciones culturales y a unos discursos que pueden ser analizables como formaciones de la verdad. El análisis que Foucault desarrolla sobre la episteme en distintos momentos históricos, se mueve entre la filosofía, la historia, la crítica de la cultura y el análisis del discurso.

Bibliografía

- Althusser, L. (1967) *La revolución teórica de Marx*. Siglo Veintiuno Editores: México.
- Althusser, L. y Balibar, E. (1979) *Para leer El capital*. Siglo Veintiuno Editores: México.
- Bachelard, G. (2000) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo Veintiuno Editores: México.
- Balibar, E. (1995) *Nombres y lugares de la verdad*. Ediciones Nueva Visión: Argentina.
- Campbell, J. (1972) *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Foucault, M. (2006) *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores: México.
- Gassmann, C. (2013) *La ruptura epistemológica según Bachelard, Althusser y Badiou*, en: Estudios de epistemología X. Karczmarczyk, P. Comp.p: 9-33. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán: Argentina.
- Lecourt, D. (2013) *Para una crítica de la epistemología*. Siglo Veintiuno Editores: México.
- Lipovetsky, G. (2008) *La era del vacío*. Editorial Anagrama: España.
- Martínez Escárcega, R. (2011) *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. Plaza y Valdés Editores e Instituto de Pedagogía Crítica: México.
- Sánchez, A. (1975) *El teoricismo de Althusser (notas críticas sobre una autocrítica)*. Consultado en: Revista Cuadernos Políticos. p. 82-99. Ediciones Era: México.





Reseña del libro: “Momentos y procesos de la investigación en educación ambiental”

MARÍA MAGDALENA CASTORENA DORADO

Universidad Pedagógica Nacional
–Ajusco

La inteligencia consiste no solo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica

Aristóteles

La educación ambiental es un tema relevante, porque todos somos responsables cuando sobreviene una crisis por la excesiva explotación de los recursos naturales, cuyas consecuencias son la pérdida de biodiversidad, destrucción de la capa de ozono, lluvia ácida, cambio climático, modificación atmosférica, desertificación por erosión, entre otros; de ahí el interés de los jóvenes investigadores por iniciar en el campo de la educación ambiental, donde se requiere de dedicación y compromiso, por ello, el propósito de este texto es mostrar los momentos y observar los procesos en el ámbito de la investigación en educación ambiental.

En los últimos años organismos internacionales, instituciones educativas y grupos sociales han enfatizado la falta de una Educación Ambiental que contribuya, a través

de la construcción de una cultura ambiental, a una nueva racionalidad para promover e impulsar alternativas que permitan enfrentar los diversos problemas ambientales que nos aquejan en nuestro entorno (Arias, 2009), para ello se considera llevar a cabo una revisión de los acuerdos, estrategias y programas como los de Estocolmo, 1972; Belgrado, 1975 y Tbilisi, 1977; fundamentalmente con el interés de reconstruir el enfoque educativo de la Educación Ambiental propuesto por los participantes en las reuniones anteriormente citadas, un enfoque humanista integrando la diversidad, rescatando prácticas para transmitir la constitución de una sociedad más justa, humana, equitativa y respetuosa de la naturaleza, cabe señalar que se habla de un sujeto emancipado, reflexivo consciente participativo, responsable, solidario cooperativo, etc. (Terrón, 2004).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, recomienda a los países del mundo impulsar la Educación Ambiental como un proyecto civilizatorio distinto, para transitar hacia un cambio social planetario en el que todos los habitantes logren asir una cultura ambiental, como parte de su proyecto de vida personal, comunitario y sociocultural (UNESCO, 1977).

La educación ambiental ha sido un campo fértil para la investigación educativa, un campo emergente de reflexión y de propuestas teóricas, las cuales se traducen en acciones analíticas, críticas y reflexivas. En la actualidad es un campo real de teoría, investigación y práctica, con una breve historia, pero con múltiples vertientes en los distintos ámbitos de la educación.

El libro "Momentos y procesos de la investigación en educación ambiental", se conforma de seis capítulos en los cuales el autor plantea dar acompañamiento al investigador principiante llevándolo de la mano para la construcción de su propio trabajo, el autor de este libro, cuenta con la facilidad y la didáctica de explicar cada una de las características que debemos considerar dentro de la investigación en educación ambiental, el libro cuenta con dos anexos los cuales ayudan a enriquecer la construcción del proyecto, apropiándose cada vez más de su tema de investigación.

El primer capítulo, muestra un panorama general sobre la investigación en educación ambiental, comprendiendo desde la definición, postura, trayectoria e influencia que ha tenido a partir de las reuniones internacionales, que han sido el sustento y la

dificultad de su desarrollo y consolidación ante la coexistencia de diferentes posturas.

El segundo capítulo, ofrece elementos básicos para comprender la naturaleza y alcance que ha tenido la educación ambiental, considerando esta información como el marco general con particularidades específicas del tema investigado, así mismo desarrollando estrategias y pensamientos reflexivos.

En el tercer capítulo, se presenta una serie de aspectos básicos para tomar decisiones con respecto a la postura paradigmática que llevará la investigación, como nos señala Gaudiano (1994) simplemente proporciona herramientas teóricas para analizar y formular el proyecto de educación ambiental, contrastando diferentes tradiciones intelectuales: el positivismo, interpretativo y crítico, con el fin de ilustrar su función en la explicación de la realidad. Hace un llamamiento para desarrollar una teoría de la educación ambiental propia en América Latina y el Caribe, y sugiere algunas pautas de análisis de los proyectos.

El cuarto capítulo va encaminado a la perspectiva metodológica de la investigación en la educación ambiental, se presenta el modo de ver el problema, no como el conjunto rígido de reglas (House, 1985); se mencionan varios tipos de perspectivas como cuantitativa, cualitativa, mixta, investigación acción y compleja; cada una de ellas cuenta con su supuesto epistemológico y ofrecen resultados relevantes en el campo del educación ambiental.

En el quinto capítulo, se abordan los tipos de investigación en educación ambiental, cabe señalar que siendo uno de los



conflictos por los que pasan los jóvenes investigadores al elegir el tipo de práctica que deberán contemplar en el desafío de la futura interacción con la investigación de la educación ambiental, el escritor propone una tipología de investigación de acuerdo con los criterios de autores como: González Gaudiano (1997), Sauvé (2000), Caridde y Meira (2001), entre otros, proporcionando información para delimitar el proceder metodológico, de una manera más sencilla, finalmente dentro de este apartado es preciso señalar que “De acuerdo con la perspectiva en que se desarrolla la investigación deben tomarse decisiones previas como la delimitación del objeto a investigar la forma de concebir la producción del conocimiento...la concepción de la propia actividad de la investigación” (Calixto, 2015:120).

Del protocolo al proyecto de investigación, es el título del capítulo sexto, es en sí la forma más didáctica de mostrar la construcción del objeto de estudio, objetivos e hipótesis, la justificación, marco teórico, el proceso metodológico, referencias y anexos; cada uno de estos elementos se describen a partir de puntos clave facilitando la creación de su propio proyecto de investigación, no debemos olvidar que a partir de la construcción del objeto de estudio, en la investigación se tendrá claridad con respecto a donde queremos llegar y al delimitar el objeto de estudio dentro de este apartado podremos encontrar, como uno de sus contenidos, una tabla en la cual se encuentran sugerencias con respecto a los verbos a utilizar y así proceder a la elaboración de la hipótesis, siendo aquellos elementos que serán medidos en una persona,

grupo u objeto; el supuesto dentro de este trabajo debemos tomarlo en cuenta ya que es la conjetura que orienta el desarrollo de la investigación, todo esto sustentado a partir del marco teórico con el apoyo de las investigaciones realizadas que se relacionan con el tema.

Dentro del protocolo nos menciona que el proceder metodológico es un apartado más que contemplar: técnicas e instrumentos y estrategias para llevar a cabo la realización de los instrumentos, es preciso señalar como lo menciona el autor, la observación, encuesta y entrevista que son de gran utilidad para la obtención de resultados formando parte clave dentro del protocolo de investigación y analizarlos de manera cuantitativa y cualitativa, y, finalmente, las referencias documentales utilizadas a lo largo de la investigación.

Sus doscientas veinte páginas, seis capítulos y dos anexos que conforman el libro “Momentos y procesos de la Investigación en educación ambiental”, son de gran ayuda para aquel joven investigador que inicia un acercamiento a la Investigación en Educación Ambiental, y que mejor acompañado de este material, que brinda las herramientas necesarias para recorrer el camino de la investigación hasta conformar su protocolo de investigación, con bases teóricas que sustentan cada uno de los argumentos planteados.

En cada uno de los capítulos se fomenta el compromiso, la reflexión y dedicación hacia la construcción y transformación de nuestros saberes. Mor n (2004) nos diría que propone un nuevo tipo de conciencia



que se le denomina planetaria ya que cuando se adquiere esta conciencia se fomenta la capacidad de analizar y reflexionar sobre los diferentes tipos de trabajo que realice el investigador, lo que es sin duda una gran labor.

Finalmente, es necesario agradecer al autor de este libro titulado "Momentos y procesos de la investigación en educación ambiental" por el tipo de material que nos ofrece, el cual tiene como objetivo principal brindar la ruta hacia el camino de la investigación en educación ambiental.

Bibliografía

- Calixto, R. (2011) *Educación popular ambiental*. Revista Trayectorias, Vol. XII, Núm. 30, 24-39. en: trayectorias.uanl.mx/30/pdf/educacion_popular_ambiental.pdf,
- Calixto, R. (2015) *Momentos y procesos de la investigación en educación ambiental*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, E. (1999) *Otra lectura a la historia de la Educación Ambiental en América Latina y el Caribe*. Antología del Proyecto Educación Ambiental para la Amazonia. Tópicos en Educación Ambiental. 1 (1): 9-26.
- González, E. y Arias, M. Á. (2011) *La educación ambiental institucionalizada: proceso, reflexiones y posibilidad* en: Calixto, R., García, Mayra y Gutiérrez Daniel. Educación e investigación ambientales y sustentabilidad. México. UPN. 181-226.
- González, E. y Bravo T. (2008) *Estado del conocimiento de la investigación en educación ambiental en México. Avances y desafíos*. en: Felipe Reyes y Teresa Bravo (coordinadores). Educación ambiental para la sustentabilidad en México. UNICACH, 168-186, recuperado el 01/06/2014 en: <http://anea.org.mx/docs/EdAmbSustentabilidadMexico.pdf>.
- Hernández, R. et al (2006) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill. México
- Morin, E. (2004) *Tierra patria*, Buenos Aires.
- Sauvé L. (1999) *La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad, en busca de un marco de referencia integrador*. Revista Tópicos de Educación Ambiental. 1 (2), 7-25 recuperado el 01/05/2014 en: www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/sauve02.pdf.
- Terrón, E. (2004) *La educación ambiental en la educación básica, un proyecto inconcluso*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. Recuperado el 21 de septiembre de 2015 en: <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=27034404>>ISSN 0185-1284
- UNESCO (1980) *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la conferencia del Tbilisi*. París. Francia.



La REDIECH fomenta la investigación educativa



Actividades

- ✓ Consolidación de la REDIECH
- ✓ Publicación de la revista de Investigación Educativa
- ✓ Foro permanente de Investigación Educativa
- ✓ Compilación y publicación de escritos científicos

¿Le interesa participar?

Mayores informes
www.rediech.org



IE revista de
investigación educativa
de la REDIECH

AÑO V
NÚMERO 10
CHIHUAHUA
ABRIL — SEPTIEMBRE 2015

ISSN: 2007-4336

