

Formación inicial e identidad docente en Latinoamérica:

Entre teoría, práctica y contextos diversos



Oscar Fernando López Meraz
Aurelio Vázquez Ramos
Coordinadores



Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

Formación inicial e identidad docente en Latinoamérica:

Entre teoría, práctica y contextos diversos

Este libro intenta observar cómo la Formación y la Identidad Docente se configuran en diferentes registros vinculados con políticas, experiencias, narrativas y afectos para analizar cómo el trabajo docente no es reductible a un modelo técnico-instrumental. Más bien, se propone comprenderlos como procesos interconectados situados y complejos que desbordan cualquier intento de simplificación.

Pensar la formación y la identidad docente desde esta óptica implica asumir que no hay un recorrido único, que no hay identidades cerradas, que no hay experiencias homogéneas. Implica, en suma, reconocerlas como inacabadas y nunca lineales. Al mismo tiempo, se reconocen como eminentemente políticas para romper, entre otras muchas cosas, con las violencias, los racismos y los epistemicidios.



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

ISBN: 978-607-5905-52-5



9 786075 905525

El tiraje digital de esta obra: “Formación Inicial e Identidad Docente en Latinoamérica: Entre Teoría, Práctica y Contextos Diversos” se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje “doble ciego” efectuado por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México, además de revisión anti-plagio, uso ético de la inteligencia artificial y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, mayo de 2026.

La obra forma parte de la Colección Identidad y Formación Docente integrada por seis textos y coordinada por los doctores Oscar Fernando López Meraz y Aurelio Vázquez Ramos. Editor invitado de FONEIA Dr. Oscar Fernando López Meraz.

El Fondo Editorial para la Investigación Académica es titular de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). Los coordinadores Óscar Fernando López Meraz y Aurelio Vázquez Ramos, así como las y los autores y co-autores son titulares y responsables únicos del contenido.

Portada: Indra Mendoza Hernández

Formación editorial: Graciela Isabel Pérez Luzárraga Cerón

Editor: José Francisco Báez Corona

Sello Editorial: Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). www.foneia.org consejoeditorial@foneia.org, 52 (228)1383728, Paseo de la Reforma Col. Centro, Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-607-5905-52-5



Índice

Prólogo.....6

Rodolfo Cruz Vadillo

Presentación.....15

Óscar Fernando López Meraz

Aurelio Vázquez Ramos

Capítulo I Aproximaciones a la formación inicial docente en Argentina, Colombia y México.....21

Oscar Fernando López Meraz

Aurelio Vázquez Ramos

Capítulo II El giro afectivo en el campo de la formación docente. Una deuda pendiente.....51

Carina V. Kaplan

Ezequiel Szapu

Capítulo III Expedición Pedagógica Transnacional: un aporte a la profesionalidad docente.....76

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Angela Stienen

Andrés Restrepo Gil

Stefanie Strulik

Capítulo IV Aprender, narrar, enseñar: el lugar del maestro en ejercicio en la formación de normalistas colombianos.....126

Johanna Milena Rey Herrera

Darwin González Sierra

Jhon Alexander Vargas Rojas

Capítulo V Perfil profesional de las y los codiseñadores de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de las Escuelas Normales.....156

Gladys Añorve Añorve

Sandra Elizabeth Jaime Martínez

Capítulo VI Experiencias de formación docente inicial en contextos escolares comunitarios. Retos y disrupciones.....233

Magaly Hernández Aragón

Keren Sarahí Santiago Arreola

Reflexiones finales.....276

Óscar Fernando López Meraz

Aurelio Vázquez Ramos

Sobre autoras y autores.....281

Prólogo

Rodolfo Cruz Vadillo

Existe algo profundamente problemático, sobre todo cuando abordamos el tema de la formación docente, lo más preocupante es su nivel de naturalización y persistencia en los espacios que, en muchos casos, han sido dedicados a esta tarea. Se ha pensado el trayecto formativo desde una perspectiva lineal que puede ser estructurada, articulada, pensada y problematizada a priori, lo cual facilita su producción. Este tránsito ordenado parece tener un inicio claramente identificable desde el primer día en que el sujeto aparece en el espacio formativo y presenta, también, un desarrollo regulado por los tiempos institucionales, los cuales no sólo marcan los ritmos y las formas, sino también los cierres, las pausas y, por qué no, la culminación de dicho proceso.

Desde esta inteligibilidad -que podría entenderse como una lógica vectorial- la experiencia del sujeto no sólo es organizada temporalmente (Minkowski, 1980), sino que también puede ser regulada, de tal suerte que al final podamos comparar trayectorias, clasificarlas y jerarquizarlas, como si el proceso formativo estuviera determinado únicamente por una exterioridad que le es constitutiva. Por tanto, todo aquello que escapa a esta linealidad -las pausas, las detenciones, las bifurcaciones- es rápidamente interpretado en una clave deficitaria: como desviación, como rezago, entre otras formas.

No obstante, esta manera de interpretar y visibilizar las trayectorias formativas resulta limitada, no tanto por aquello que es posible decir, sino por lo que calla, por lo que deja fuera. En el plano formativo, privilegiar las formas y lógicas de lo instituido -es decir, los tiempos, los ritmos, los espacios, aquello que es posible medir, regular y normalizar- invisibiliza esos otros momentos: las vivencias, las experiencias que no se reducen a una mera progresión cronológica de acontecimientos en el día a día, sino que se encuentran fuertemente articuladas con la subjetividad, las expectativas y la experiencia del sujeto que se está formando. En este desplazamiento, el espacio y el ritmo impuesto de forma institucional no son las únicas formas en que opera la formación docente, pues es en la singularidad y en la constante tensión simbólica donde parece producirse, de forma más profunda, aquello que podemos denominar identidad docente.

Pensar la formación e identidad docente exige el abandono de la lógica lineal, esa que parece cómoda ahí donde el sueño positivista sigue existiendo en su impronta reduccionista de la complejidad de toda experiencia y en la posibilidad de anticipar la constitución subjetiva. En este sentido, no se trata sólo de aquello que pasa en el tránsito escolar, sino -en palabras de Larrosa (2006)- de aquello que nos pasa y, más aún, de aquello que nos traspasa y nos atraviesa como sujetos. Desde esta lógica, la experiencia no es un dato medible, cuantificable u objetivable de forma simple; es, más bien, un acontecimiento. Por tanto, no es algo que se acumula, sino que

refiere a una configuración simbólica y subjetiva. Y es en dicha configuración donde las trayectorias dejan de ser recorridos institucionales homogéneos para convertirse en tramas atravesadas por la singularidad y la historicidad de los sujetos.

Desde esta perspectiva, la noción de trayectoria puede desplazarse hacia otras analogías que superan la linealidad y el vector, complejizando su comprensión. La idea de rizoma (Deleuze & Guattari, 1994) permite imaginar recorridos donde las jerarquías, las direcciones, los centros y las periferias no son fijas, sino formas dinámicas de existencia. Las trayectorias no inician todas en un mismo punto, ni responden a los mismos ritmos institucionales, ni mucho menos llegan a un lugar idéntico. Son heterogéneas, contingentes y múltiples; y es precisamente en estas características donde se juega la producción subjetiva, es decir, donde se hace posible la identidad docente.

Pero la identidad, desde esta lógica, no puede ser concebida como algo que se tiene o se posee, es decir, como un atributo estable o una esencia que, por efecto acumulativo, se adhiere a un sujeto. Más bien, debe entenderse como un proceso. No remite a un “ser” acabado o cerrado, sino a un “estar siendo” que se configura en una lógica relacional entre el yo y el nosotros (Dubar, 2002). Así, la constitución identitaria no puede desligarse de las condiciones culturales, políticas e históricas de su producción. Como advierte González Rey (2006), la subjetividad no puede reducirse a una interioridad psí-

quica, ni mucho menos a una constitución fisiológica o neurológica; por el contrario, se encuentra atravesada por tramas sociales, políticas y culturales que la configuran.

Esto implica reconocer que la formación docente tampoco es un proceso neutral. Está atravesada por normas, discursos y prácticas que operan como formas de verdad, interpelando al sujeto y produciendo maneras de ser. En términos de Foucault (1988), toda producción subjetiva se inscribe en relaciones de poder y en prácticas discursivas que operan constantemente en las lógicas desde las cuales se piensa al sujeto. La identidad docente, desde esta óptica, no es ajena a estos mecanismos: se construye en el cruce entre una exterioridad y un yo que aparecen como formas legítimas de ser y estar en el mundo.

De ahí que la docencia no pueda comprenderse únicamente como una profesión o como una acción en sentido técnico. Se encuentra cargada de significaciones históricas, morales y simbólicas que la constituyen. En esta línea, la práctica docente está atravesada por ideales, mandatos, expectativas y horizontes de plenitud. Ser docente no sólo refiere a un cúmulo de saberes pedagógicos y didácticos, sino también a una dimensión profundamente política, pues toda acción docente se ejerce no sobre objetos, sino sobre otras acciones: sobre las formas de ser y estar en el mundo de los estudiantes.

En este entramado, *Formación inicial e identidad docente en Latinoamérica: entre teoría, práctica y contextos diversos*, coordinado por Óscar Fernando López Meraz y Aurelio Vázquez Ramos, adquiere su relevancia.

No se trata de una obra que busque definir con precisión qué es la formación docente; más bien, posibilita observar cómo esta se configura en distintos registros, atravesada por políticas, experiencias, narrativas y afectos.

El primer capítulo intitolado *Aproximaciones a la formación docente en Argentina, Colombia y México*, Óscar Fernando López Meraz y Aurelio Vázquez Ramos deslizan la discusión hacia el análisis de la producción académica en estos tres países, mostrando que la formación docente puede pensarse como un campo en disputa, atravesado por tensiones epistémicas y políticas. Se sitúan en una discusión claramente política, evidenciando que la formación docente no sólo implica un saber pedagógico, sino que está atravesada por agendas, disputas y orientaciones que responden a contextos específicos, es decir, que son contexto-dependientes. No hay formación fuera de la historia, ni identidad posible fuera de las relaciones entre el sujeto y la exterioridad que lo constituye. Cada país, cada política, cada reforma educativa produce formas particulares de entender lo que significa ser docente. Lo relevante no es únicamente la comparación entre los países, sino la evidencia de que la formación docente se encuentra tensionada entre agendas locales y globales, entre discursos de justicia social y de calidad. En este sentido, la formación docente aparece como un espacio de negociación de sentidos.

El segundo texto titulado *El giro afectivo en el campo de la formación docente. Una deuda pendiente*, introduce la dimensión afectiva como un elemento cons-

titutivo de toda formación. Carina V. Kaplan y Ezequiel Szapu, al hacerlo, quiebran con una tradición que ha privilegiado el elemento de orden cognitivo sobre lo emocional, sugiriendo que las emociones no son un añadido, sino un componente estructural de la vida escolar. En esta línea, la emoción no se reduce a la capacidad neuroquímica individual de un sujeto, sino que se inscribe en lo social, pues media las relaciones entre estructuras y sujetos. Este capítulo coloca en el centro una idea particularmente potente: que la escuela —y, por supuesto, la formación docente— puede funcionar como un espacio de soporte y tramitación del dolor social. Esto obliga a repensar la posición del docente, no sólo como aquel cuyo ejercicio puede pensarse desde un nivel técnico, es decir, como transmisor de saber, sino como un soporte afectivo y simbólico que hace frente al malestar social.

El tercer apartado *Expedición Pedagógica Transnacional: un aporte a la profesionalidad docente*, de Hilda Mar Rodríguez Gómez, Angela Stienen, Andrés Restrepo Gil y Stefanie Strülik, introduce una dimensión transnacional a través de la experiencia de una expedición pedagógica. Este texto amplía el horizonte de la formación al mostrar cómo el desplazamiento —geográfico, cultural y simbólico— tiene efectos en la configuración de la identidad docente. El encuentro e interacción con otras realidades no sólo posibilita el conocimiento, sino también la desestabilización de lo dado, de lo propio, abriendo nuevas posibilidades de identificación. La formación

se convierte así en una experiencia de extrañamiento que posibilita la reconfiguración del sí mismo, evidenciando aquellos obstáculos epistemológicos que impedían hacer visible lo invisible en los procesos educativos.

El cuarto capítulo: *Aprender, narrar, enseñar: el lugar del maestro en ejercicio en la formación de normalistas colombianos*, de Johana Milena Rey Herrera, Darwin González Sierra y Jhon Alexander Vargas Rojas, profundiza en la dimensión narrativa al analizar el lugar del maestro en ejercicio dentro de la formación docente. En este caso, la narrativa no es sólo una técnica metodológica, sino un dispositivo epistemológico que permite acceder a los saberes de la experiencia. El diálogo intergeneracional se configura como un espacio de coproducción de conocimiento, donde los saberes y las prácticas no se transmiten de manera lineal, sino que se construyen de forma relacional e interactiva, posibilitando una reflexión compartida. La identidad docente emerge, entonces, como una construcción colectiva y situada, inscrita en el intercambio y en la posibilidad de narrar lo vivido, recordándonos que somos sujetos históricos, pero también sujetos de historias.

El penúltimo texto *Perfil profesional de las y los codiseñadores de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de las Escuelas Normales*, de Gladys Añorve Añorve y Sandra Elizabeth Jaime Martínez, presenta un giro particularmente sugerente al colocar la mirada en los diseñadores de la formación, es decir, en quienes codiseñan los planes de estudio que han operado en el marco de las recientes reformas educativas en

México. Este desplazamiento permite problematizar una dimensión escasamente explorada: la formación de quienes forman. A través de un enfoque metodológico mixto, el capítulo muestra que los perfiles profesionales no son neutros; por el contrario, son el resultado de experiencias, posicionamientos ontopolíticos y trayectorias que inciden directamente en la configuración curricular. En este sentido, se hace visible que la formación docente no sólo produce identidades, sino que también es producida por otras formas simbólicas y subjetivas previamente constituidas, dando lugar a una suerte de bucle o juego recursivo entre sujetos, saberes y contextos.

Por último, *Experiencias de formación docente inicial en contextos escolares comunitarios. Retos y disrupciones*, de Magaly Hernández Aragón y Keren Sarahí Santiago Arreola, recupera la experiencia formativa en contextos comunitarios, específicamente en un escenario como el de Oaxaca. La relevancia de este capítulo radica en mostrar que la formación docente no puede pensarse al margen del territorio. Los procesos formativos están profundamente atravesados por el espacio; son, en ese sentido, contexto-dependientes. El espacio no es un elemento accesorio ni un simple telón de fondo, sino que participa activamente en la producción de la experiencia. A partir de un enfoque hermenéutico y narrativo, se evidencia que las prácticas en contextos reales desestabilizan las certezas adquiridas en los espacios formativos, generando tensiones y conflictos en los sujetos en formación, lo que posibilita la reconfiguración de

sus expectativas, posicionamientos y saberes. La formación aparece aquí como un proceso de confrontación con lo real.

En conjunto, los capítulos que integran esta obra permiten sostener que la formación docente no es reductible a un modelo técnico-instrumental único, capaz de anticipar trayectorias posibles. Se trata de un proceso situado, complejo y contexto-dependiente, atravesado por afectos, políticas, territorios y narrativas que desbordan cualquier intento de simplificación. Pensar la formación docente desde esta óptica implica asumir que no hay un recorrido único ni lineal, que no hay identidades cerradas, que no hay experiencias homogéneas. Implica, en suma, reconocer que la formación es siempre un proceso inacabado, pero también profundamente político.

Referencias

- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Dubar, C. (2002). *La socialización: Construcción de las identidades sociales y profesionales*. Armand Colin.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- González Rey, F. (2006). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. Thomson.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma.
- Minkowski, E. (1980). *El tiempo vivido*. Fondo de Cultura Económica.

Presentación

Oscar Fernando López Meraz

Aurelio Vázquez Ramos

El libro ***Formación e Identidad Docente en Latinoamérica: entre teoría, práctica y contextos diversos***, representa un esfuerzo colectivo de aproximación hacia dos elementos que caracterizan a la docencia en el contexto latinoamericano. Formación e identidad constituyen un binomio indisoluble, se trata de dos factores imbricados para explicar la función social docente. Los modelos de formación docente, sobre todo en la formación inicial, determinan en gran medida la identidad. Integrado por seis capítulos, este texto aborda la dimensión formal y operativa de la formación y muestra algunos de los elementos esenciales que participan en la identidad docente en América Latina.

Un subcontinente preocupado cada vez más por desarrollar habilidades, recuperar saberes, y potenciar valores en favor de la profesionalización docente como mecanismo necesario para romper, entre otras muchas cosas, con las violencias, los racismos y los epistemicidios. Sin duda, se trata de una tarea compleja que ha recibido atención, pero que el presente requiere poner el acento en varias temáticas que no pueden ya dejarse de lado. Proponer varios ángulos de observación emergentes para analizar la formación docente inicial es uno de los propósitos de este libro, y para ello se presentan seis capítulos.

En el primer apartado, *Aproximaciones a la formación docente en Argentina, Colombia y México*, Óscar Fernando López Meraz y Aurelio Vázquez Ramos ofrecen un análisis descriptivo sobre la producción académica interesada en la formación docente en tres países: Argentina, Colombia y México. Mediante criterios de búsqueda booleana que consideraron fuentes de información de acceso abierto, textos publicados en los últimos cinco años, escritos en español, y presentes en los buscadores Google Académico, Scielo y Redalyc. Dentro de las coincidencias destacan la importancia de la subjetividad de quienes participan en los procesos formativos, la conformación de la identidad docente, además de la atención en el análisis político desde la dimensión curricular. Entre las divergencias se encuentra que Colombia y México han destacado en la formación docente la educación intercultural y el giro decolonial desde donde se incorporan estrategias para combatir el racismo estructural y epistémico, mientras que en Argentina se ha puesto mayor atención al binarismo del nivel superior encargado de la formación de los nuevos cuadros docentes para el nivel básico.

El segundo capítulo *El giro afectivo en el campo de la formación docente. Una deuda pendiente*, de Carina V. Kaplan y Ezequiel Szapu, analiza la pertinencia e importancia de la incorporación a la formación docente de los aportes del giro afectivo. Sobre la base de un enfoque socio-psíquico e histórico cultural, se recupera la necesidad del trabajo con las emociones en los contex-

tos escolares para construir subjetividades, potenciar la convivencia democrática y reparar las heridas sociales. Desde esta dimensión, la formación docente favorecerá el acompañamiento de trayectorias escolares desde lo emocional, para la contribución de una experiencia escolar de mayor justicia.

El siguiente capítulo *Expedición Pedagógica Transnacional: un aporte a la profesionalidad docente*, elaborado por Hilda Mar Rodríguez Gómez, Angela Stienen, Andrés Restrepo Gil y Stefanie Strülik, muestra los aportes de una expedición pedagógica transnacional entre Suiza y Colombia desde dos vertientes: la formación de los maestros y maestras que participaron en la expedición y la contribución de esta expedición hacia la configuración de su identidad docente. Se trata de un estudio etnográfico, con dos técnicas: observación participante y entrevista narrativa. Teóricamente, el trabajo se basó en los aportes de la Expedición Pedagógica y en el debate sobre identidad docente, así como en la formación profesional además de las teorías de la profesionalización. Los aportes del trabajo aluden a la discusión sobre la profesionalidad docente y la forma en que las expediciones pedagógicas transnacionales, en tanto intercambio de saberes, constituyen herramientas valiosas para conocer y comprender las realidades educativas.

Por su parte, *Aprender, narrar, enseñar: el lugar del maestro en ejercicio en la formación de normalistas colombianos*, escrito por Johana Milena Rey Herrera, Darwin González Sierra y Jhon Alexander Vargas Rojas, es un análisis sobre los saberes de los maestros en formación de una Escuela Normal Distrital de Colombia.

Mediante la perspectiva narrativa, se obtuvieron relatos de sistematización que posibilitaron la reconstrucción de saberes generados, reelaborados y transformados mediante interacciones entre maestros en formación y docentes en ejercicio. Dentro de los principales hallazgos se obtuvo que el análisis de las narrativas se posicionó en una perspectiva teórico-metodológica para mostrar la forma en que el diálogo intergeneracional y la observación participante potenciaron que los maestros en formación se apropiaran de los saberes docentes que fluyeron durante la práctica. Se cierra el trabajo con un par de interrogantes que abren la puerta hacia futuras investigaciones: ¿qué podemos aprender del análisis de las narrativas que surgen de las prácticas pedagógicas en formas de investigación?, y ¿cuál es el potencial que tiene el saber de la experiencia para la formación y el desarrollo profesional docente?

En el quinto capítulo *Perfil profesional de las y los codiseñadores de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de las Escuelas Normales*, Gladys Añorve Añorve y Sandra Elizabeth Jaime Martínez aplican un enfoque mixto para determinar y analizar los rasgos del perfil del profesorado que participó en el codiseño de los planes 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria impartida en escuelas normales de México. Las preguntas de la investigación fueron: ¿cuál es el perfil personal y profesional del profesorado normalista que participó en todo el proceso de codiseño de la LeyAT planes 2022?, ¿cuentan

las y los codiseñadores con elementos para determinar cómo se forma una o un docente para trabajar en las escuelas de Telesecundaria? En el estado del arte que las investigadoras realizan reconocen que las fuentes de información sobre el tema son escasas, encontrando sólo seis trabajos realizados en 30 años y que tres de ellos corresponden directamente al objeto de estudio. Las características del perfil profesional docente son agrupadas en cuatro dimensiones: rasgos personales, formación inicial, profesionalización docente, y experiencia docente en educación básica y educación superior (particularmente en educación normal).

Por último, Magaly Hernández Aragón y Keren Sarahí Santiago Arreola escriben *Experiencias de formación docente inicial en contextos escolares comunitarios. Retos y disrupciones*, en donde se plantea como objetivo el análisis de las experiencias de formación docente inicial en un contexto escolar comunitario del estado de Oaxaca, ubicado en el sureste mexicano, donde participaron 63 estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Mediante la metodología cualitativa con enfoque hermenéutico recuperan con narrativas las experiencias formativas registradas en diarios de prácticas de intervención en niveles de primaria, secundaria y bachillerato. Derivado de las experiencias de los docentes en formación inicial se reconoce la relevancia de las prácticas escolares en contextos comunitarios, además de la importancia de que la formación docente trascienda el aula para vivir el impacto ante los retos del entorno real.

El libro cierra con unas reflexiones que no pretenden concluir, sino seguir abriendo el análisis, la reflexión y los debates sobre la formación inicial docente que están presentes en cada uno de los capítulos aquí reunidos. La persona lectora que acceda a ellos interactuará desde su experiencia y expectativa sobre un tema esencial para nuestro presente que requiere favorecer un futuro, por el bien de todas y todos, incluyente, democrático e intercultural.

Capítulo I

Aproximaciones a la formación inicial docente en Argentina, Colombia y México

Óscar Fernando López Meraz¹

Aurelio Vázquez Ramos²

Resumen

En este capítulo se desarrolla un análisis descriptivo bajo el método booleano para identificar la producción académica sobre tres países latinoamericanos. La pregunta de investigación fue: ¿Cuál ha sido la producción académica sobre formación inicial docente en Argentina, Colombia y México? Los criterios de inclusión destacan un periodo breve (de los últimos cinco años) y la publicación en medios de acceso abierto. A partir de ello se encontraron varias coincidencias entre los intereses de investigación en los tres espacios señalados como la relevancia de la subjetividad de quienes participan directamente en los procesos formativos, la constitución de la identidad docente, el análisis político desde la dimensión política-curricular. Existen, claro, algunas diferencias relevantes. Por ejemplo, Colombia y México han colocado un acento relevante en lo intercultural y el racismo, mientras que Argentina ha puesto atención al binarismo del nivel superior encargado de la formación de nuevos cuadros docentes para el nivel básico. La conclusión destaca la necesidad de trabajar elementos de

¹ Doctor en Historia y Estudios Regionales. Universidad Pedagógica Veracruzana y Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”. osclopez@msev.gob.mx

² Doctor en Educación. Universidad Veracruzana. auvazquez@uv.mx

reciente incorporación, como la Inteligencia Artificial, a los procesos formativos sin perder de vista el desarrollo axiológico que favorezca a un profesorado comprometido con la justicia social.

Palabras clave

Subjetividades, Análisis booleano, Identidad docente, Retos formativos.

Introducción

La formación docente del magisterio de educación básica en América Latina ha ocupado un gran número de páginas en publicaciones diversas. En el siglo XXI se ha manifestado una preocupación sin precedente sobre este tema debido, entre otras razones, a la complejidad que ha adquirido la figura del docente, su constante desacreditación social y las contradicciones de modelos educativos importados e impuestos que no responden a las necesidades comunitarias locales. En términos generales, se coincide en que la formación docente se comprende como un proceso continuo, situado y politizado, clave para acceder a la calidad educativa y la justicia social (Caro y Ordóñez, 2021; Cortón et al., 2021). Sin embargo, pese a la importancia otorgada en diferentes tipos de discursos, entre ellos los oficiales, existen análisis que señalan su baja calidad, la sobrevivencia de modelos tradicionales, y la presencia de acciones desprendidas de agendas globales como el desarrollo de competencias y la estandarización (Reyes-Galeano et al., 2025; Rivero y Medeiros, 2023; Urbina-Cerda y Ávila-Contreras, 2021).

Si bien se pueden identificar algunos ejes conceptuales y señalar a algunos autores que han sido clave para la reflexión y la construcción de currículos como Freire, Giroux, Fanfani, Larrosa, Castells, entre otros desde la pedagogía crítica y la concepción del docente como intelectual (Aguirre y Porta, 2021; Reyes-Galeano et al., 2025), o Tardif, Perrenoud, Ferry como exponentes que profundizan en la profesión docente y su identidad (Torres-Valderrama y Otondo-Briceño, 2025), y se reconoce la participación de la UNESCO y el Banco Mundial como instituciones que han sumado a las nociones de calidad y competencias (Cañete-Estigarribia y Castillo-Vega, 2025), sería imposible intentar en este espacio un ejercicio que pretenda profundizar en las características de los paradigmas desarrollados en la formación inicial docente en toda Latinoamérica.

Debido a ello, se ha elegido considerar un breve ejercicio exploratorio en los tres países de la región que están representados en este libro por quienes colaboran en esta obra colectiva: Argentina, Colombia y México. Los criterios elegidos para ello fue presentar un análisis descriptivo de la producción académica desde criterios de búsqueda booleana, asumida como el método que “reduce y amplía los resultados recuperados ahorrando tiempo y eliminando resultados inapropiados” (Ugwu y Opah, 2023, p.28), publicada en los últimos cinco años considerando como criterios de inclusión los siguientes: textos de corte investigativo que estén registrados en los buscadores Google Scholar, Scielo y Redalyc, escritos

en español, de acceso abierto, y que contuvieran en el título o en el resumen las categorías: “formación docente en” y “Formación inicial docente en”. A partir de ello, se identificaron 17, 18 y 20 textos por país respectivamente, y con ellos se desarrolló una matriz para identificar puntos de encuentro y desencuentro. Los resultados son presentados por país, y después de desarrolla una reflexión que permite identificar particularidades en la producción sobre el tema.

Antes, resulta necesario, presentar un breve panorama sobre lo escrito en los últimos diez años en América Latina con la finalidad de contextualizar los tres casos señalados. Para ello, se establecieron tres ejes centrales: cómo se comprende la formación, cuáles son las metodologías más relevantes para su estudio, y qué tipo de docente se espera formar para su futuro profesional. El ejercicio exploratorio se desarrolla en tres marcos espaciales: México, Región Andina, y Cono Sur. En el primer caso, el proceso de formación docente inicial se comprende enmarcado en políticas de calidad y evaluación en donde lo biográfico y lo reflexivo cobra centralidad para caminar hacia la identidad profesional docente y recientemente se ha hecho mayor hincapié en la necesidad de considerar la importancia de los contextos. Por su parte, los acercamientos más frecuentes para el análisis han sido los estudios de caso y análisis biográfico-narrativo, aunque se ha trabajado también desde encuestas interesadas en dos temas: estrategias de aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los rasgos

más sobresalientes del “perfil de egreso” deseable para quienes se dedicarían a la profesión reconocen a un docente reflexivo, con pleno conocimiento del contexto, un sujeto mediador de ciudadanía y con la capacidad de autorregular su aprendizaje (Melo y Treviño, 2025; Buelna et al., 2025; Murillo et al., 2025).

La región andina conceptualiza a la formación atravesada por la agenda de calidad y destaca la articulación entre formación inicial y servicio. Se investiga desde estudios de caso institucionales, se aplican encuestas a formadores y se analizan políticas educativas relacionadas con este tema. Se espera que la formación docente potencie competencias investigativas, digitales y socio-pedagógicas, prevalece el interés por el desarrollo de la cultura de la paz, la ciudadanía y el trabajo para combatir la desigualdad (Barrera-Rodríguez, 2025; Cañete-Estigarribia y Castillo-Vega, 2025).

Por su parte, en el espacio del Cono Sur existe un ejercicio por reconocer a la formación como un campo de disputa política y epistémica acompañada de una crítica de modelos tecnocráticos y coloniales, y ésta se constituya en un lugar relevante para la investigación pedagógica. Justo en este tema destaca los acercamientos biográfico-narrativos, pero también los análisis histórico-curriculares. La o el docente se concibe como un intelectual crítico, sin perder de vista las dimensiones afectivas, identitarias y comunitarias, que favorezca la ciudadanía democrática (Reyes-Galeano et al., 2025; Rivero y Medeiros, 2023).

Producción académica

Una vez realizado este ejercicio general que pretende ser sólo *enmarcativo*, ahora se presenta uno más profundo de los tres países señalados. Iniciemos con Argentina. Para este país se logró identificar 18 textos académicos, en su gran mayoría artículos de investigación (sólo un libro y un capítulo) que se agruparon en cinco temáticas que facilitan la organización del campo. La primera es Políticas, gobierno del sistema formador y currículum. Ahí se reconoce un interés por los planes y los discursos de política de formación docente: Piazzentino y Tourn (2020) se concentran en el periodo de 2007 a 2019 para señalar cómo los planes priorizan una identidad centrada en las “capacidades profesionales”. Por su parte, Birgin y De Marco (2021) señalan las disputas en torno a algunos “núcleos de sentido” en la formación inicial de 2003 a 2019 concentrado en el eje igualdad-inclusión y enfrentado al que incluiría evaluación-resultados-capacidades. Por su parte, Molinari y Ramón (2023) destacan la profusa regulación normativa de la formación inicial para nivel primario. Southwell y Boulan (2022) revisan la formación docente bonaerense (2004-2007) utilizando el Análisis Político del Discurso bajo la tríada trabajo docente, producción cultural y sujeto político crítico transformador.

Bajo esa misma línea se podría sumar un interés por comprender cómo se configura el sistema formador y sus regulaciones. Birgin (2020) describe ese proceso y destaca la diversificación de Instituciones de Educación

Superior, en donde están las Universidades y los Institutos Superior de Formación Docente (ISFD), a los que Blardoni (2024) dedica su atención para exponer sus particularidades normativas y características curriculares. Por último, una tercera opción podría nombrarse como políticas específicas y discontinuidades, y en ella se trabajaría, por parte de Aguirre (2022), cómo la política dejó huella en instituciones y sistemas provinciales desde las narrativas (auto)biográficas desde el proyecto “Polos de Desarrollo”. Marchetti y Aguirre (2021) analizan el Plan Conectar Igualdad en la formación docente interesado en reducir la desigualdad digital a la par de mostrar el desmantelamiento neoliberal de programas inclusivos desde 2016.

Una segunda dimensión es la que podría llamarse Sujetos de formación, trayectorias e identidades docentes. Aquí Romualdo et al (2025) analizan el caso del Instituto Superior del Profesorado (ISP) “Joaquín V. González” señalando que la infraestructura es un obstáculo para las trayectorias formativas. Por su parte, Vargas et al (2025) estudian un sector estudiantil poco trabajado por la literatura: estudiantes mayores de 40 años en procesos de formación inicial, e identifican cómo las experiencias laborales de estas personas moldean la visión docente. Un saber singular sobre la docencia es el que construyen estudiantes con base en la experiencia formativa vista hacia el futuro en donde se reactualiza los conceptos curriculares (Zacarías, 2022). En otro trabajo que particulariza las diferencias del alumnado que

formará parte del gremio magisterial se identifican variables sociodemográficas, la gestión institucional y la valoración de la carrera docente en la provincia de Mendoza (Expósito y Marsollier, 2022). El último texto, escrito por Sargiotti (2024), describe un Proyecto de Desarrollo Emocional en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de Córdoba para analizar cómo se manifiesta el estrés y la falta de confianza, y la manera en cómo talleres vivenciales centrados en trabajo con el sí mismo permiten respuestas creativas ante escenarios formativos demandantes.

En tercer lugar, fue posible reconocer la línea Saberes didácticos, dispositivos formativos y prácticas. Cerdá y Mera (2024) problematizan los dispositivos de formación inicial en Historia y señalan que la didáctica de esta disciplina es privilegiada por la posibilidad de vincular los saberes didácticos con los espacios de práctica. Otro documento se interesa por una figura esencial en la formación docente inicial: la Tutoría entre pares (TEP). Si bien Clerici et al (2021) la identifican como un dispositivo y estrategia de formación del profesorado en inglés se podría reconocer que el rol activo de este encuentro entre tutor y tutorado puede extenderse a otras experiencias docentes. En otro escenario, Bardoní (2024) profundiza en las carreras de profesorado en la Universidad de Buenos Aires (UBA) para identificar, mediante la observación de clases y entrevistas, propuestas de enseñanza y prácticas docentes que se articulan en tradiciones y concepciones.

Una cuarta dimensión está relacionada con lo “contemporáneo”, y con ello se especifican dos condiciones particulares: la pandemia de COVID 19 y las tecnologías digitales. Sobre el primer tema, Dussel (2020) profundizó en los desafíos de la formación inicial durante ese periodo de resguardo obligatorio, señalando la necesidad de proveer lenguajes para repensar la enseñanza y replantear el currículum docente. Por su parte, Birgin (2020) critica una digitalización abrupta en el escenario pandémico en los ISFD bonaerenses. Dos trabajos abordan la insuficiencia de la formación inicial ante las TIC. Iglesias (2020) afirma que se requiere fortalecer la formación continua para, principalmente, profesores principiantes antes los nuevos retos de la docencia. Marchetti y Aguirre (2021) también pueden ubicarse en este cuarto eje porque señalan la discontinuidad de políticas de inclusión digital.

Por último, es posible señalar una categoría axiológica, emocional y de bienestar. Es importante reconocer que se presentan de manera transversal en los documentos señalados anteriormente, pero Expósito y Marsollier (2022) y Sargiotti (2024) los colocan en el centro de sus textos. Para el primer caso, se hablan de “perfiles axiológicos” entre docentes y estudiantes de carreras pedagógicas que variarán dependiendo de cómo se gestione la institución formadora y cómo se valora la carrera docente. Los ISFD se vuelven a colocar en el centro de la investigación. Sargiotti trabaja sobre desarrollo emocional, estrés y confianza de futuros docentes y propone la inclusión de prácticas de educación emocional en el currículum.

El análisis descriptivo del caso colombiano contempló 17 textos académicos, casi todos artículos de investigación, y se identificaron seis dimensiones. La primera está interesada en analizar la historia, las políticas y los sistemas de formación docente en el país sudamericano. En ella, se presentan reconstrucciones del desarrollo histórico del Sistema Nacional de Formación de Maestros (Palacios et al., 2023; Cristancho, 2020) y cómo se vincula con la carrera docente y la calidad educativa. Uno de los puntos más relevante ha sido el proceso desarrollado en las escuelas normales por su “universitarización” (Rátiva y Lima, 2022), principalmente en lo organizativo y lo curricular. También se registran tensiones entre tres ejes: academización, cientifización y práctica profesional, y la profesionalización docente (Runge y Cuervo, 2025).

Un segundo eje es el vínculo interculturalidad, etnoeducación y educación antirracista. En él se destaca cómo licenciaturas en etnoeducación se han constituido como embrión muy significativo para la formación docente intercultural (Castillo, 2025). En parte, este ejercicio reflexivo tiene como origen el racismo escolar, y se propone combatir el racismo epistémico y la injusticia curricular (Castillo y Caicedo, 2025). Por otro lado, en un tercer eje, se identifica un interés por formar para contextos y en acciones no tradicionales. En esta categoría se incluyen los desafíos para formar para la ruralidad -ante lo cual se desarrollan críticas sobre el enfoque urbano, homogeneizante y estandarizado hegemónico-

(Pachón, 2024), vacíos para la resolución pacífica de conflictos (Velásquez et al., 2025), el desarrollo de una enseñanza del cambio climático (Rodríguez y Morote, 2024) y la alfabetización ambiental, por último, el de competencias en pensamiento computacional (Muñoz et al., 2025).

Una cuarta dimensión compete a lo socioemocional, el género y la subjetividad del futuro profesorado. Se han hecho estudios sobre cómo las competencias emocionales (González y Moraleda, 2025) están presentes en la formación docente y cómo impactan en la práctica pedagógica y el clima escolar. Por medio de una propuesta de pedagogía crítica decolonial de género, se trabajó para combatir las desigualdades y los estereotipos de género (Montaña, 2025). También ha sido posible reconocer el tránsito del “sujeto maestro” (Castiblanco, 2023) como uno obediente a uno que se auto explota y, al mismo tiempo, intenta resistir frente a las políticas de calidad y la lógica del mercado educativo.

Los dos últimos grupos de trabajos se pueden ubicar bajo la categoría de alfabetización académica, literacidad y escritura en la formación docente. En ella, se propone que la escritura académica (Giraldo y Caro, 2022), con su respectiva evaluación, tendría que ser considerada un eje para la formación del magisterio. Además, se recuperan elementos de los nuevos estudios de literacidad (Riascos, 2023) y de enfoques etnográficos para analizar la lectura y la escritura en la formación de docentes. También se reconoce una línea clara de crítica

al modelo de calidad y del neoliberalismo en el contexto de una “sociedad líquida” para señalar el proceso de mercantilización docente (López, 2020).

El caso mexicano está integrado por el análisis de 20 documentos que fueron organizados en siete categorías. La primera está relacionada con el eje políticas, reformas y modelos de formación docente, y en ella destaca el periodo de reformas a la educación normal y educación básica de los últimos 20 años bajo la lógica de demostrar la complejidad de su operación y articulación (Delgado, 2023; Cáceres et al., 2023). Asimismo, se dedica espacio a la comparación de modelos y programas de formación desde una mirada comparativa entre México y Chile (Navarrete, 2023) destacando los puntos de encuentro en evaluación y las recomendaciones de organismos internacionales.

La segunda dimensión incluye a las Instituciones de Educación Superior (IES) dedicadas a la formación inicial docente. Por ello, se trabaja a las escuelas normales (EN), la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) y otras universidades, aunque es cierto que no aparecen registrados los Centros de Actualización del Magisterio (CAM). Un punto que se destaca son las tensiones entre las IES señaladas, y las particularidades que han propiciado en la EN su incorporación a las políticas de integración a la educación superior. Destaca, en ese sentido, cómo la docencia es una actividad consolidada, mientras que la investigación se presenta aún de manera incipiente (Legaspi y Camacho, 2023). Como parte de este ejerci-

cio también se menciona cómo, desde el Estado, el sistema normalista se ha reposicionado en los plano político y presupuestal (Medrano, 2024), sin que esto signifique un completo apoyo a las instituciones más relevantes en los procesos formativos para el futuro profesorado. Si bien una característica de las EN es su ausencia de autonomía, recientemente se desarrolló un ejercicio que involucró a su personal académico en el codiseño de planes y programas, un proceso inédito. Por supuesto, aún no se desarrollan investigaciones que permitan analizar las consecuencias epistemológicas, teórico-conceptuales, didáctico-pedagógicas, de ese ejercicio.

Otra línea que interesa a la producción académica es la de sujetos de formación, que incluiría tanto la experiencia de los “formadores de formadores” y de los docentes en formación. Este tema ha sido abordado desde las representaciones sociales (Aguayo, 2020) del personal formador destacando características como la entrega y el sacrificio, y menos la producción de conocimiento. Otro acercamiento metodológico para conocer los procesos formativos es la autoetnografía (Hernández et al., 2023). La construcción del *ethos* y del *habitus* también han sido estudiados en la formación inicial destacando la relevancia de la dimensión didáctica (lo que también aparece en el caso argentino cfr. Zacarías, 2023) y la centralidad del aula (López y Fortoul, 2026). Además, se ha identificado que las y los docentes en formación viven experiencias atravesadas por el estrés y la frustración en el marco de una identidad que, debido a la verticalidad de la organización institucional, no se consolida en las EN (López y Fortoul, 2025).

La cuarta dimensión comprende el currículo, los saberes y las prácticas en la formación inicial. Otra vez, desde una mirada comparativa (con España) se muestran similitudes en estructura, centralidad de la práctica profesional y el lugar transversal de la investigación (Chacón et al., 2025). La formación inicial, desde el discurso curricular, también se considera como la posibilidad de trascender lo técnico y que se dirija a lo profesional (Cuevas y Moreno, 2022). Justamente en esto último se ha destacado cómo la reflexión de las prácticas profesionales resulta esencial como una herramienta profesional, y cómo debe estar acompañada por el tutor (Rodríguez y Onrubia, 2021). Se propone el “aprender a aprender” como un eje articulador de la cultura normalista, lo que ayudaría a superar experiencias fragmentadas y descontextualizadas (Brito, 2025).

El tema contextual y la equidad es otro ángulo de observación para el análisis que se concentró en la ruralidad, las escuelas multigrado y la interculturalidad. Desde ahí se reconoce las necesidades formativas para la docencia multigrado rural (García y Juárez, 2026), tema nada menor si se considera que, aproximadamente, este tipo de escuelas representa la mitad de la educación básica mexicana. Por otro lado, hay pasos firmes, aunque pocos aún, para pensar a la educación normal como un espacio que apueste por la descolonización, revalorización cultural y justicia epistémica, como lo demuestra la experiencia de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Hernández y Mateos, 2024).

Las últimas dos dimensiones identificadas corresponden a saberes emergentes y las tecnologías en la formación docente, y a condiciones sociales, capital cultural e inequidades. La primera se caracteriza por reconocer la incorporación de las neurociencias en los programas formativos, pero se señala que aún está pendiente actuar desde la neurodidáctica (Díaz, 2021). Otra reciente incorporación en la formación inicial docente es la Inteligencia Artificial (IA), herramienta que se sugiere incluir en un enfoque técnico-pedagógico (González y González, 2023). Algo que aún no cambia es cómo las variables de capital escolar y económico y la persistencia de desigualdades persisten en el rendimiento académico de estudiantes normalistas (Tanori et al., 2021).

Resultados

La producción para el caso argentino muestra un interés especial por lo político-discursivo y lo jurídico normativo tanto en un nivel curricular como en la estructura institucional del sistema formador. En el corazón de estos análisis se presentan algunas tensiones propias del binarismo del nivel superior encargado de la formación de nuevos cuadros docentes para el nivel básico, así como la existencia de dos polos que, si bien no son excluyentes en sí mismos, se trabajan desde posiciones diferentes: la igualdad-inclusión y la evaluación-capacidades. De manera paralela, se identifican análisis sobre sujetos, trayectorias e identidades docentes, en los que se identifican tres actores: jóvenes estudiantes, estudiantes mayores de 40 años, y docentes formadores. Ahí

también es importante reconocer cómo la literatura académica ha dado seguimiento a proyectos específicos que intentan mejorar la formación, sin olvidar el registro de las huellas que dejan las políticas sobre este campo en las y los agentes, y desde ahí se abordan subjetividades.

Asuntos más específicos también se estudian como las didácticas especializadas en Historia e Inglés que, sin embargo, podrían ser útiles a otros dispositivos formativos. Dos elementos en esta dinámica resultan relevantes: el trabajo de tutorías y los proyectos de desarrollo emocional como ejes para articular saberes didácticos, prácticas y bienestar estudiantil. Por último, se identifican dos retos vinculados entre sí. La emergencia de COVID 19 y el ascenso de la digitalización. Si bien la primera se presenta como una coyuntura, permitió observar debilidades formativas e identificar la fragilidad de la infraestructura. En ambos casos se espera que sean una oportunidad para reimaginar el currículum docente.

En cambio, lo producido en Colombia se presenta como crítica desde enfoques como el intercultural, una clave decolonial, un posicionamiento antirracista y la perspectiva de género, además de ser diversificada. En ella existen elementos de corte histórico, político y normativo del sistema de formación de maestros. También es posible reconocer trabajos con una fuerte carga empírica sobre contextos específicos en donde temas emergentes, como el cambio climático y el pensamiento computacional, y otros dolorosamente más permanentes, como el olvido de escenarios rurales, se presentan

como parte de los escenarios en los que se incorporará el futuro profesorado. Además de esto es posible reconocer análisis sobre dimensiones poco frecuentes en el estudio de la formación docente como las competencias emocionales, la subjetividad del “sujeto maestro” y los procesos de alfabetización y escritura académica. Por último, los textos académicos también dan cuenta tanto de las Escuelas Normales como de las universidades que participan en la preparación docente reconociendo las comunidades discursivas y la transformación del pensamiento pedagógico.

Por su parte, la cartografía en México se interesa, aunque no exclusivamente, por lo histórico y lo político. Las reformas educativas son objetos de reflexión, particularmente aquellas de las últimas dos décadas. Existen trabajos bajo el análisis documental y la lógica comparada sobre modelos de formación inicial. Un punto crucial es el debate sobre la calidad y la profesionalización docente, particularmente en las escuelas normales. Otro elemento relevante es el de las experiencias y subjetividades tanto de formadores como del estudiantado normalista, a partir de ejes como las representaciones sobre la profesión, la satisfacción con los procesos formativos de quienes integrarán próximamente las filas del magisterio, así como de elementos identitarios que, discursivamente, estarían en transición hacia la constitución de un profesional, pero que en los trabajos empíricos no se registra ese cambio. También se pone atención a temas como saberes didácticos, la posibilidad de aprender a aprender y la centralidad de la reflexión de la experiencia docente.

La influencia de la neuroeducación presentes en los planes y los programas de estudio en las escuelas normales desde 2018 es analizada, y bajo esta dinámica de la “novedad” también se ha puesto atención a las nuevas competencias asociadas a la IA que deberían estar presentes en la formación inicial docente. Como parte de la diversidad de contextos en los que trabaja en educación básica, se hace hincapié en las dinámicas formativas para lo multigrado, y lo intercultural indígena, destacando la relevancia de los capitales culturales y, claro, la desigualdad social que caracteriza, también, a las instituciones formadoras mexicanas.

Conclusiones

El ejercicio desarrollado aquí intentó ser una exploración bajo una mirada comparativa sobre cómo se ha investigado la formación inicial docente en tres países latinoamericanos. Además de ser los espacios desde los que se habla en los capítulos de este libro, aquí se les considera como una oportunidad para identificar trayectorias que responden a condiciones sociohistóricas propias de cada país y a los sistemas institucionales construidos para la formación del futuro magisterio.

Una constante ha sido la atención que han recibido los temas políticos y asuntos curriculares en las tres naciones. Otro elemento en el que coinciden las trayectorias analizadas es la identidad docente. Si bien es posible reconocer algunas diferencias en el abordaje en cada caso, es claro que la subjetividad y la experiencia de quienes forman como de quienes se forman es una

constante relevante. Metodológicamente esto también representa la combinación de análisis documentales con técnicas biográficas-narrativas, sin perder de vista, aunque menos, los acercamientos más de corte etnográficos. Otro punto de encuentro entre las tres literaturas es la relevancia que se le da a las prácticas frente a grupo como elemento esencial para la formación docente, en donde lo emocional ha cobrado más relevancia, pero aún no la suficiente.

Algunos de los puntos de “desencuentro” son que tanto en Argentina como en Colombia lo registrado destaca la participación de dos instituciones formadoras, a diferencia del caso mexicano que presenta un discurso más homogéneo sobre el papel de las EN que, además, se presentan como poco dialogantes y las políticas dedicadas a ellas se han implementado fragmentariamente. También es posible reconocer cómo los casos colombiano y mexicano encuentran más interés en temas interculturales y promotores de elementos de un giro decolonial como parte de las estrategias para combatir el racismo estructural y epistémico.

Sin duda, existen muchas oportunidades para seguir profundizando en los procesos formativos, entre ellas estudios longitudinales sobre quienes se forman, políticas y ejercicios didáctico-pedagógicos sobre el uso de la IA. Como elementos centrales que el presente exige no se pueden olvidar y atender lagunas formativas en los campos de cultura de la paz, cambio climático, trabajos desde la perspectiva de género, y competencias axiológi-

cas, entre otros elementos. En ello, la investigación y la gestión se vuelven dos actividades fundamentales para articular parte de esos procesos y orientar la formación inicial docente hacia la justicia social.

Referencias

Aguayo-Rousell, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.18>

Aguirre, J., & Porta, L. (2021). Una política de formación del profesorado en Argentina. Potencias pedagógicas y narrativas sensibles en Institutos Superiores de Formación Docente. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/ri-fop.v96i35.1.80348>

Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo"*; Universidad Nacional de Mar del Plata; 160 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/260385>

Barrera, L. (2025). La formación de maestros en Norte de Santander: Realidades y retos. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 13(1), 121-131. <https://doi.org/10.15649/2346030X.4427>

Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Revista Formação em Movimento*, 2(3).

Birgin, A. (2020). *Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, 1, 189-200.

Birgin, A.; De Marco, L. (2021) Os saberes na formação inicial de professores sob a lupa: disputas na Argentina do século XXI. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 177-201, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8922

Blardoni, M. (2024). *La formación docente en la actualidad. Apuntes de formación Investigaciones en el campo de la educación*, Págs. 211-233. <https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/%5BEFFYL-II-CE-SABERES%5D%20Apuntes%20de%20formacion%20-%20FINAL.pdf#page=211>

Brito, L. (2025). Límites y posibilidades de aprender a aprender en la formación inicial docente. *POLIS México*, 21(2), 111-144. Recuperado a partir de <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/1043>

Buelna, A., Hickman, H., y Parra, G. (2025). Procesos de formación y recursos experienciales en el itinerario biográfico de un docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2494. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2494

Cáceres, M., González, M., López, K., Lizama, G. & Olvera, T. (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación? *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 208-221. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3533>

Cano, M., & Ordoñez, E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>

Cañete-Estigarribia, L., & Castillo-Vega, J. (2025). Formación en TIC durante la preparación inicial de docentes: un estudio comparado en regiones socioeconómicas de Paraguay. *Revista Innova Educación*, 7(1), 59-76. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2025.01.005>

Castiblanco, J. (2023). Discursos del sujeto maestro en la política educativa de formación docente Colombia-América Latina. *En Actas publicadas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.17961/ev.17961.pdf

Castillo, E. y Caicedo, J. (2025). Formación docente y educación antirracista en Colombia debates y trayectorias históricas. *En Perspectivas afrodiaspóricas en debate: etnoeducación, afrofeminismos y políticas públicas, Rosa Campoalegre Septien ; Anny Ocoró Loango ; Paulo Vinicius Baptista da Silva (Coords.)*. CLACSO, pp. 103-122. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/253246/1/Perspectivas-afrodiaporicas.pdf>

Castillo, E. (2025). Interculturalidad y formación docente en Colombia: el aporte de las licenciaturas en etnoeducación (1994-2024). *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 16(3), 108-123. <https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2025.6>

Cerdá, M. & Mera, M. (2024). Enseñar a Enseñar Historia Hoy: Problematizaciones y Apuestas posibles para un análisis crítico de los Dispositivos de Formación Docente Inicial. *Andes*, 35(1), 208-237. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12778923008>

Cuevas-Cajiga, Y. & Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(112). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>

Chacón, J., Rodríguez, J., & Gómez, O. (2025). Comparación de planes de estudios para la formación docente en México y España. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 13(1), 185-196. <https://doi.org/10.62701/revedu.v13.5440>

Constance, U. y Opat, A. (2023) Uso de la estrategia de búsqueda booleana para acceder a las bases de datos de las bibliotecas de universidades tecnológicas por parte de estudiantes de posgrado en el sureste de Nigeria. *Revista de Servicios y Tecnologías Bibliotecarias*, 5(2), 24-35. <https://doi.org/10.47524/jlst.v5i2.25>

Cortón, B., Céspedes, J. & Caicedo, R. (2021). La Profesión Docente y Calidad de la Educación: Desafíos para la Formación del Docente Ecuatoriano. *Revista De Investigación, Formación Y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(1), 7. <https://doi.org/10.34070/rif.v9i1.261>

Cristancho, O. (2020). Reflexiones sobre los aportes de la escuela normal superior versus las universidades pedagógicas en la formación docente en Colombia. *Dialéctica*, pp. 201-216.

Delgado, A. (2023). Retos de la formación de docentes en México. Una retrospectiva en relación a las últimas reformas de educación básica. *Entrelineas*, 2(1), 40- 53. <https://doi.org/10.56368/Entrelineas214>

Díaz-Cabriales, A. (2021). La neuroeducación en los programas de formación y profesionalización docente en México. *Ciencia y Educación*, 5(2), 63-78. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp63-78>

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI· DGES*, 6(10).

Expósito, C., & Marsollier, R. (2022). Los valores y la formación docente. Un análisis axiológico desde el Portrait Values Questionnaire (PVQ-40). *Praxis educativa*, 26(3), 180-200. <https://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v26n3/2313-934X-praxis-26-3-0200.pdf>

García, E. y Juárez, D. (2026). Desafíos y necesidades en la formación inicial de docentes multigrado en México: hacia un modelo pertinente para contextos rurales. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 56(1), 105-128. <https://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.738>

Giraldo, D., & Caro, M. (2022). La evaluación-revisión en prácticas de escritura para la formación docente en escuelas normales superiores. *Praxis & Saber*, 13(34), e13257. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13257>

González, G. y González, G. (2023) Importancia de la Inteligencia Artificial en la Formación de Docentes en Escuelas Normalistas en México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Volumen 7, Número 6 https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9488

González, Ó. & Moraleda, Á. (2025). Competencias emocionales y práctica pedagógica: análisis de la formación de docentes en Colombia. *Revista Lasallista De Investigación*, 21(2), 270-285. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n2a3503>

Hernández, M., Libreros, E., Ocampo, M. (2023). La formación docente desde las expresiones autoetnográficas de los formadores normalistas *Praxis Educativa* (Arg), vol. 27, núm. 1, pp. 1-16, 2023 DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270107>

Hernández, R. y Mateos-Cortés, L. S. (2024). Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 35-59. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.205>

Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI; Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales. *Centro de Estudios Avanzados; Virtualidad, Educación y Ciencia*; 11; 20; 27-42. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/168127>

Legaspi, M. & Camacho, S. (2023). Escuelas formadoras de docentes en México: Trayectorias divergentes hacia la educación. *Revista Andina De Educación*, 7(1), 000716. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.6>

López, O. y Fortoul, M. (2025). Satisfacción de estudiantes normalistas con sus procesos formativos e identitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2359. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2359

López, O. y Fortoul, M. (2026) ¿Qué significa ser docente para futuros maestros? Exploración desde estudiantes de escuelas normales mexicanas. (2026). *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 56(1), 17-42. <https://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.850>

López, R. (2020). Reflexiones acerca de las necesidades de formación docente en Colombia en los tiempos de la sociedad líquida. *Revista Educación*, 45(1), 534-546. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42233>

Marchetti, B., & Aguirre, J. (2021). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. *Revista de Educación*, (22), 89-110. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4797

Medrano, V. (2024). Recomposición política y presupuestal federal para la educación normal durante el sexenio gubernamental 2018-2024. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(103), 1055-1067. <http://>

www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000401055&lng=en&tlng=es

Melo, S. & Treviño, E. (2025). Discursos docentes sobre la formación de ciudadanía en contextos rurales. El caso de Ixhuatlán del Café, Veracruz. CPU-E, *Revista De Investigación Educativa*, (41). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2937>

Molinari, A. y Ruíz R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías. Artículo de Andrea Molinari y Guillermo Ramón Ruiz. *Praxis educativa*, Vol. 27, No 3, 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270314>

Montaña, D. (2025). Formación docente en Colombia: Descolonizar la diferencia de género desde una pedagogía crítica decolonial. *Manzana Discordia* https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/14408

Murillo, O., Aguilar, V. & García, J. (2025). Aprendizaje autorregulado en la formación inicial docente: uso de estrategias cognitivas en dos contextos normalistas en los estados de Baja California y Veracruz, México. *Plumilla Educativa*, 34(1), 1-14 p. <https://doi.org/10.30554/p.e.1.5345.2025>

Muñoz, A., Salazar, J., Torres, G. (2025) Desarrollo de competencias en pensamiento computacional para maestros en formación inicial en básica primaria en Colombia. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 9(16), 145-159. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog25.06091607>

Navarrete-Cazales, Z. (2023). Modelos y programas de formación de profesores en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 165-183. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37891>

Pachón, J. (2024). Perspectiva de la formación docente para contextos rurales en Colombia. *Ciencia Y Educación*, 5(10.1), 45 - 55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13942613>

Palacios, N., Bayona, H., Urrego, L., Acero, A., Millán, A., y Camelo, P. (2023). *Una mirada a la formación docente en Colombia. En Construcción del saber pedagógico: investigación en escuelas normales superiores y otras instituciones educativas*, Nancy Palacios Mena, Hernando Bayona-Rodríguez, Luz Adriana Urrego Reyes, Ana María Acero Cortés, Angie Stefany Millán Perilla, Paola Andrea Camelo Urrego (autores compiladores). Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes; Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano, pp. 1-22.

<https://educacion.uniandes.edu.co/es/publicaciones/construccion-del-saber-pedagogico-investigacion-en-escuelas-normales-superiores-y>

Piazzentino, R. & Tourn, L. R. (2020). Planes de formación docente en argentina (2007-2019): una lectura desde la dimensión de lo político. *Linhas Criticas*. Vol. 26. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.27688>

Rátiva, M. y Lima, J. (2022). Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* v o l . 2 4 no.38 (2022) <https://doi.org/10.19053/01227238.13570>

Reyes-Galeano, C., González-Tafur, A., Mejía-Ramírez, S. M., & Ramírez-Salazar, S. D. (2025). Reconfiguración de la formación docente en lenguas extranjeras desde la praxis colectiva, el bilingüismo crítico y la sistematización situada. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 80-112. <https://doi.org/10.61447/20250630/05>

Riascos Perlaza, B. (2023). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad a los procesos de investigación sobre la lectura y escritura en la formación de docentes. *Diá-*

logos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 14, núm. 26, 00007, 2023, Enero-Junio DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1235>

Rivero Castro, M. del R., & Medeiros, M. (2023). ¿Calidad en la Formación Inicial Docente?: Análisis de los nuevos Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 3-26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1248>

Rodríguez-Loera, R., & Onrubia-Goñi, J. (2021). La reflexión en las prácticas profesionales de la formación inicial docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74), 21-31. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.3845>

Rodríguez, L. & Morote, Á. (2024). Formación docente y enseñanza del cambio climático: comparación entre España y Colombia. *Educación Y Educadores*, 26(2), e2624. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.2.4>

Romualdo, V., Ponce, R. & Zelaya, H., Yésica Pérez y Sofía Rodríguez. (2025). Soportes y desafíos en las trayectorias de formación docente. El caso del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (CABA). *Praxis Educativa*. Vol.29. No. 2. <https://dx.doi.org/10.19137/praxis-educativa-2025-290221>

Runge, A. K., & Cuervo-Montoya, E. (2025). El mito de una mayor cientifización en la formación docente en Colombia. *Pedagogía Y Saberes*, (62). <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20381>

Sargiotti, V. (2024). Experiencias de desarrollo emocional para la resolución de problemáticas en la formación docente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 193-210. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.1.66>

Southwell, M.; Boulan, N. (2022). Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interrelación y la performatividad del currículum de formación docente. *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 2, 1-15, DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983.1579.2022v15n2.64150>

Tanori, J., Álvarez-Quintero, A., Verá, J. y Durazo, F. (2021) Capital cultural y rendimiento académico de estudiantes normalistas en Sonora, México. *Educación y Educadores*, 24(1), 53-70. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.3>

Torres-Valderrama, S., & Otondo-Briceño, M. (2025). *Configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente: entre la experiencia escolar y la práctica reflexiva. Desde el Sur*. <https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0022>

Urbina-Cerda, M., & Ávila-Contreras, J. (2021). Complejidad vivencial y emociones en la formación docente: Casos ilustrativos con estudiantes de práctica profesional y profesorado principiante. *Paradigma*, 42(e2), 333-357. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p333-357.id1000>

Vargas, E., Jorge, M., González, M., & Flores, G. (2025). Concepciones y trayectorias educativas en estudiantes mayores de 40 años: Un análisis comparativo entre Argentina y Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (75), 6-41. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n75a2>

Velásquez, A., González, V. y García, A. (2025). Formación Docente en la Resolución Pacífica de Conflictos: Diagnóstico de una Necesidad Curricular en Colombia. *Estudios y Perspectivas. Revista científica y académica*, Vol. 5, No. 2. Doi <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1329>

Zacarías, M. (2022). Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(17), 11 - 23. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0264>

Capítulo

II

El giro afectivo en el campo de la formación docente. Una deuda pendiente

Carina V. Kaplan ³

Ezequiel Szapu ⁴

Resumen:

En el presente capítulo se desarrolla una argumentación sobre la relevancia y la pertinencia de incorporar en la formación docente las contribuciones del giro afectivo. Desde un enfoque socio-psíquico e histórico-cultural, se reivindica el papel del trabajo con las emociones en las escuelas para la construcción de subjetividades, la convivencia democrática y la reparación de las heridas sociales. La escuela puede funcionar como refugio simbólico en la medida en que las y los docentes habiliten formas de tramitación de los procesos de dolor social de la comunidad escolar. La instancia de formación magisterial resulta clave para conceptualizar la dimensión política del sentir al promover en los futuros docentes la capacidad de construir vínculos amorosos y de reconocimiento recíproco. El acompañamiento de trayectorias representa un sostén emocional que habilita una experiencia escolar más justa.

³ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Consulta de la UBA y Profesora Titular Ordinaria de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. kaplancarina@gmail.com

⁴ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Ayudante de Primera de la UBA. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. soysapu@gmail.com

Palabras clave

Afectividad, Formación docente, La escuela como refugio simbólico.

Introducción

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están en continuo movimiento. Los currículos de la formación docente se actualizan conforme avanza el conocimiento científico y en virtud de las transformaciones en las prácticas culturales del sistema escolar y de las sociedades que habitamos. En efecto, el currículum es una herramienta pedagógica que se construye en contextos situados. Junto con los contenidos de transmisión académicos disciplinares, es necesario revisar y actualizar periódicamente aquellos vinculados a la función de construcción de ciudadanía y convivencia democrática que cumple la institución escolar. Promover experiencias que eduquen la sensibilidad requiere de docentes que hayan conceptualizado sobre aquellos contenidos vinculados a la constitución de subjetividad, al poder de la mirada y de los vínculos escolares.

En este escrito reflexionamos acerca de la significatividad de incluir desde la formación inicial de los futuros docentes contenidos vinculados a las prácticas de la afectividad en la vida escolar. Invitamos a hacerse una serie de interrogantes: ¿Qué herramientas teóricas resultan pertinentes para abordar la dimensión afectiva de la vida escolar? ¿Cómo construir una teoría de las emociones que colabore en los procesos de convivencia en las escuelas durante el ejercicio profesional? ¿Qué saberes y experiencias sobre la trama afectiva en la es-

cuela es necesario promover desde la formación magisterial? ¿Cómo habilitar a los futuros docentes para que construyan lentes teóricos alternativos a los que impone el mercado emocional?

Nos moviliza la perspectiva del “retorno del afecto” que postula el denominado *giro afectivo* en el campo de la educación. El estudio de la vida afectiva constituye una línea emergente de la investigación educativa. Es preciso considerar que el interés por la emocionalización de la experiencia escolar toma como punto de partida el hecho de que “el afecto es el hilo que sirve de tejido a la cotidianeidad escolar para unir, en perspectiva teórica y analítica, el paso de los días, los encuentros, la ocupación de los espacios, la construcción del saber” (Rodríguez, 2018, p. 56).

Situarse desde una mirada constructivista y relacional, la cual hemos denominado en nuestros trabajos como “enfoque socio-psíquico e histórico-cultural” (Kaplan, 2022), presupone asumir que el orden emotivo escolar es resultado de una construcción sociocultural que se contextúa en procesos de transformación de la sensibilidad en el largo plazo donde se imbrican procesos psicogenéticos y sociogenéticos. Significa recuperar el carácter social del sentir.

Es necesario poner en valor el poder simbólico de las prácticas afectivas evidenciando que la dimensión humana referida a las pasiones y las emociones ha permanecido en un lugar residual en el campo de las ciencias de la educación donde las tradiciones hegemónicas han dado preeminencia a los procesos cognitivo-acadé-

micos por sobre los socio-afectivos. Dichas tradiciones han reforzado oposiciones binarias y reduccionistas tales como razón-emoción, cuerpo-alma, público-privado, objetivo-subjetivo o individuo-sociedad.

Nuestro enfoque reivindica el hecho de que somos seres sentipensantes que actuamos sobre el mundo; lo cual legitima una racionalidad de lo emocional para la comprensión de los procesos de constitución del lazo social en la escuela. Sostenemos que el afecto es vertebrador de los procesos imbricados de aprendizaje y enseñanza. Invitamos a hacernos la pregunta acerca de bajo qué lentes teóricos se requiere formar a los futuros docentes para que puedan estar en condiciones de abordar un trabajo con las emociones que forme en la sensibilidad hacia una convivencia democrática.

¿Con qué lentes teóricos leer lo emocional en la formación docente?

Al paradigma que engloba un conjunto de enfoques y estudios que desde la teoría social hacen foco sobre las emociones, las sensibilidades, los afectos, las pasiones y los sentimientos se los denomina como el *giro afectivo* (López Sánchez, 2024). Según afirma Arlie Hochschild (1975), los afectos y las emociones estaban contenidos en los clásicos y en los autores contemporáneos, aunque lo que faltaba era una integración de los conocimientos en forma sistemática y explícita. El giro afectivo llegó precisamente para aportar argumentaciones que colaboren en la tarea de construir dicha articulación; a la vez que abrió camino a la legitimación de una perspectiva multidisciplinar original.

Gracias al giro afectivo, se han encontrado nuevas maneras de establecer las emociones y los afectos como objeto de estudio de las investigaciones académicas en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, lo que ha suscitado continuos intentos por repensar la interrelación entre lo psíquico y lo social, y de explorar sus implicancias en varios aspectos de la vida social y política. (Zembylas, 2019, p.16).

Las teorías del afecto han logrado posicionarse en un lugar central dentro de las prácticas científicas durante las últimas décadas. En el campo de la formación docente, si bien existe una vasta tradición de estudios sobre la subjetividad de los actores escolares, específicamente la dimensión política y pública del afecto en la vida escolar resulta ser una línea de investigación emergente.

El giro afectivo se enmarca en el giro subjetivo que es su antecedente al ir en rescate del actor, de su punto de vista y al promover enfoques metodológicos biográficos.

Las propuestas teóricas en ciencias sociales, que reclamaron el rescate de las *personas sin historia*, de los *ciudadanos de a pie*, del *conocimiento situado* y de la relevancia de la *experiencia* en la generación del conocimiento abrieron paso a nuevos paradigmas en las ciencias sociales y de las humanidades que colocaron en el centro de las explicaciones sociológicas y antropológicas la contingencia, lo creativo, lo complejo, los sis-

temas no lineales, la experiencia y el *punto de vista del actor* como fuente de aprendizaje con una amplia potencia para construir conocimiento. (López , 2024, p.272).

El giro afectivo formula una crítica al paradigma racionalista tradicional a través de investigaciones sociales inspiradas por los movimientos feministas de la segunda ola, otras que recuperan las voces de las identidades étnicas invisibilizadas o las sustentadas en movimientos ecologistas. Estos estudios cuestionan las miradas eurocéntricas y androcéntricas colocando bajo la lupa la forma de construcción del conocimiento imperante en las ciencias sociales y abriendo el juego a prácticas alternativas de hacer investigación (López, 2024).

Desde el giro afectivo de matriz crítica, existe una serie de desarrollos teóricos y autores que conviene puntualizar. Una de las perspectivas más influyentes es la de Eva Illouz, quien ha promovido una sociología de los sentimientos a partir de su cuestionamiento a la mercantilización de la vida afectiva. Sostiene que la emocionalidad contemporánea está modelada por dispositivos culturales y por una racionalidad afectiva que es funcional al capitalismo tardío (Illouz, 2007; Cabanas e Illouz, 2019).

Por su parte, Sara Ahmed (2018, 2019) correlaciona las emociones con la justicia. Reconoce la imbricación entre lo psíquico y lo social resaltando la dimensión política y pública del afecto. Plantea que “en lugar de considerar las emociones como disposiciones psicológicas,

debemos estudiar, de manera concreta y particular, cómo trabajan para mediar la relación entre lo psíquico y lo social” (Ahmed, 2018, p. 119). Subraya el carácter social de las emociones, comprendiéndolas como realidades materiales que no habitan en los objetos ni los sujetos, sino que se adhieren a los objetos, se mueven entre los cuerpos y adquieren su significado en el encuentro con otros.

Desde el enfoque de la sociología figuracional, Norbert Elias, en su escrito *Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual* (1998), sostiene la imbricación entre lo social y lo biológico al identificar la capacidad de aprendizaje de los humanos como un factor distintivo en comparación con otras especies. A lo largo de su obra analiza las transformaciones socio-históricas y biográficas de la sensibilidad. Desde su perspectiva, las estructuras subjetivas del sentir se articulan con las transformaciones sensibles de las sociedades en el largo plazo.

Los seres humanos no solo pueden aprender mucho más que otras especies, sino que deben aprender más que las otras. Al igual que otras formas vivientes, los seres humanos tienen un repertorio de formas no-aprendidas de comportamiento. Sin embargo, éstas han llegado a ser atenuadas y debilitadas en tal grado que los seres humanos no pueden orientarse por ellos mismos en su mundo ni comunicarse entre sí, sin adquirir gran cantidad de conocimiento a través del aprendizaje. (Eliás, 1998, p. 303).

El aprendizaje marca el innegable papel de los vínculos con otros individuos para el desarrollo humano. Así como el lenguaje, también los afectos combinan disposiciones biológicas y sociales, no-aprendidas y aprendidas.

Los desarrollos de Illouz, Ahmed y Elias, entre otros autores del giro afectivo, permiten sostener la superación de la vieja antinomia entre lo íntimo y lo público en el abordaje de lo emocional, asumiendo la imbricación de ambas esferas. Se reivindica el carácter colectivo y social del sentir. La emotividad se interpreta como un puente entre las estructuras psíquicas y las estructuras sociales:

Todo individuo lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada. El ser humano está siempre y completamente inmerso en relaciones con otros y, por cierto, en relaciones poseedoras de una estructura determinada y específica de su grupo humano (Kaplan, 2008, p. 152).

Los cánones emocionales dejan su marca en las experiencias subjetivas. La trama emotiva de los seres humanos remite a prácticas culturales situadas, por lo que resulta necesario examinar lo emocional como relación social. Cobra importancia preguntarse desde la formación docente acerca de cómo incidir en las culturas afectivas de las escuelas y las aulas, cómo construir experiencias emocionales que fortalezcan a niñas, niños y jóvenes. Las trayectorias escolares se pueden pensar como trayectorias afectivas. La configuración de la red sentimental impacta en las trayectorias educativas dando paso a distintos recorridos y anticipaciones de otros futuros posibles.

Leer en clave afectiva las trayectorias repone el carácter inherentemente político de los procesos educativos y su contextualización en las sociedades en las que vivimos. A su vez, refiere a la necesidad de que la escuela se constituya en soporte emocional; es decir, que pueda funcionar como amarra simbólica. El sentido de la escuela gira en torno al ejercicio cotidiano del derecho al cuidado y la protección para que ninguna niña, ningún niño o joven vivencie en su interior el desamparo. (Kaplan, 2022, p. 142).

La trama emotiva se va afianzando en el devenir de distintas trayectorias educativas que se caracterizan por una estimación inconsciente que hacen los individuos sobre sus posibilidades o imposibilidades de aprender en función de la auto-asignación de límites. Mediante una suerte de *cálculo simbólico* (Kaplan, 2008) que realizan las y los estudiantes, sus expectativas subjetivas se ajustan a las oportunidades objetivas produciendo un efecto de destino. En la medida en que las esperanzas no se concretan, se van reconociendo como irrealizables. Ello conlleva a la estructuración de una red sentimental signada por experiencias de sufrimiento a partir de un proceso de violencia simbólica.

Este efecto de destino tiene consecuencias subjetivas en las trayectorias creando la imagen de futuro como algo “normal”, “posible” o “imposible” (Bourdieu, 2003). La introyección de creencias expresadas mediante frases tales como “no nací para el estudio” o “no me

da la cabeza” son producto de discursos sociales y escolares que se hacen propios. A modo de ejemplo, podemos pensar en el acceso y la permanencia a los niveles superiores de enseñanza como algo a lo que no todas y todos los estudiantes aspiran o, incluso, en la elección de ciertas escuelas por sobre otras en función de las esperanzas de ingreso que puedan tener las familias. Se van estructurando ciertas trayectorias educativas vinculadas a las expectativas subjetivas y a los modos legítimos de sentir. Un abordaje desde la formación docente que contemple los mecanismos de violencia (simbólica o no) representa un paso necesario para comprender los modos en que ésta actúa y así poder colaborar en la promoción de trayectorias más justas.

La violencia como expresión del dolor social y sus efectos en las trayectorias de niñas, niños y jóvenes.

No es posible pensar la estructuración de la vida emocional sin considerar las dinámicas de violencia que toman lugar en la trama escolar, por lo que resulta fundamental un abordaje de ambas dimensiones en la formación de los futuros docentes. Las violencias tienen consecuencias en el desarrollo de las trayectorias educativas siendo preciso un trabajo que recupere la red sentimental que se conforma a partir de situaciones atravesadas por el dolor social.

Pensar a los afectos habilita un tipo de práctica docente centrado en fomentar el diálogo, recuperar las vivencias emocionales y tramitar las experiencias de dolor social. Surgen una serie de interrogantes a formular-

se desde la instancia de formación magisterial: ¿Cómo se expresa el sufrimiento en la escuela? ¿Desde qué perspectiva pensamos al dolor social para poder ayudar en su simbolización desde la experiencia escolar? ¿De qué maneras un abordaje de lo emocional en la formación docente puede colaborar en la tramitación de las heridas sociales?

Así como los discursos en torno a las posibilidades subjetivas de las y los estudiantes se van introyectando al punto de hacerse propias, otras formas de violencia también tienen efectos en la constitución subjetiva de niñas, niños y jóvenes. Las agresiones, ya sean estas físicas, verbales o simbólicas, influyen en la estructuración de ciertas experiencias emocionales en la escuela ligadas a sentimientos como el de vergüenza, miedo, humillación o culpa. El modo en que los esquemas clasificatorios de percepción contribuyen a la dominación simbólica se da a través de mecanismos de autocategorización. La asignación de etiquetas o la inferiorización sistemática que normaliza prácticas de violencia en función de ciertos habitus o hexis corporales, se encuentra en la base de emotividades signadas por un sufrimiento social y dan lugar a la constitución de autoimágenes deterioradas. El padecimiento que atraviesa la vida de ciertos sujetos o grupos va sentando las bases de una red emotiva signada por el dolor. Los efectos de la estigmatización configuran experiencias de sufrimiento que tienen consecuencias sobre la percepción de la propia valía social.

La escuela representa un escenario propicio para acompañar trayectorias y entramar narrativas colectivas de tramitación del dolor social. Se torna valioso recuperar los afectos en la experiencia escolar y en la formación docente pensando en distintos modos para interrumpir el sufrimiento.

La convicción de que las niñas y los niños “nos necesitan” otorga sentido a la enseñanza y crea un sentimiento de esperanza frente a las dificultades de educar en estos tiempos complejos. A su vez, la idea de que la docencia es un oficio similar al del médico que cura vidas, es muy potente para interpretar la función social de la escuela hoy que es la de colaborar en reparar las heridas sociales. (Kaplan y Glejzer, 2025, pp. 35-36).

La violencia como expresión del dolor social invita a desarrollar un trabajo desde la formación docente por sensibilizar a las y los futuros maestros acerca de las experiencias de vida frágil de sus estudiantes y familias. Ello representa una vía de acceso en la búsqueda de ayudar en la reparación de las heridas sociales. La importancia de abordar el sufrimiento en la escuela es la base para pensar posibles intervenciones en el accionar docente. Para ello vale la pena preguntarse: ¿Qué significa el dolor? ¿Cuál es la red sentimental que se estructura en torno al dolor social en la trama escolar? ¿Qué formas de intervención podrían colaborar en su interrupción? ¿Cómo impactan las experiencias de dolor social en la constitución subjetiva de las y los estudiantes?

¿Cómo puede ayudar la escuela en la tramitación del dolor social? ¿Cómo pensar la formación docente para que pueda colaborar en este proceso?

La formación docente tiene la función de preparar a quienes tienen el legado de cuidar a las futuras generaciones. Ello no puede llevarse a cabo sin considerar la dimensión afectiva de los seres humanos. Reflexionar en torno a la trama emotiva que se teje en la escuela implica recuperar aquellas experiencias vinculadas al sufrimiento que vivencian niñas, niños y jóvenes estudiantes.

¿A que nos referimos con el dolor en la escuela? Ante un escenario de crecientes desigualdades, se va tejiendo una red sentimental signada por el dolor social que posee efectos de daño socio-psíquico. El dolor porta siempre una cualidad relacional. Cuando no se presentan oportunidades para tramitarlo y ponerlo en palabras, la percepción del sufrimiento se va incrementando y llega a percibirse como insostenible.

La imposibilidad de autoafirmarse en una mirada de respeto, reconocimiento y confianza, genera sentimientos de autodesprecio que son percibidos como constantes y difíciles de evitar. La desesperada búsqueda de reconocimiento, en ocasiones, “deviene en violencias corporales y simbólicas, como mecanismos de contestación o resistencia” (Kaplan, 2022, p. 36). Frente a la sensación de invisibilidad, las y los estudiantes tienden a buscar modos de restitución subjetiva, los cuales pueden derivar en distintas formas de violencia ya sea hacia un otro o contra su propio cuerpo (Szapu y Kaplan, 2021; Szapu, Glejzer y Kaplan, 2024).

La construcción de la identidad es un proceso complejo y dinámico que se moldea de manera significativa en el entramado de las relaciones intersubjetivas. Las niñas, niños y jóvenes necesitan del reconocimiento de los otros para la autofirmación del yo en el proceso de constitución subjetiva (Honneth, 1997). “El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wiewior-ka, 2006, p. 241). Esta necesidad se manifiesta en sus interacciones cotidianas tanto con sus pares como con los adultos que los rodean, posicionando a la mirada del otro como un elemento central en este proceso en la medida en que tiene el poder de otorgar o quitar estima social (Le Breton, 2010). La mirada remite a la producción de imágenes y auto-imágenes, dando cuenta de su carácter relacional.

Los juicios y apreciaciones de los demás impactan profundamente en la subjetividad de las y los estudiantes, estructurando su auto-valía social. La inferiorización produce efectos negativos sobre la constitución de identidades, conduciendo a un sentimiento de baja autoestima para quienes la padecen. Las y los jóvenes parecen internalizar categorías estigmatizantes que se manifiestan a través de sentimientos de vergüenza, inferioridad, falta de respeto y humillación.

El sentimiento de vergüenza tiene un impacto profundo en la constitución subjetiva y la identidad de niñas, niños y jóvenes. Surge primariamente de las interacciones sociales y es una emoción exclusivamente

social, que se manifiesta en el entramado de vínculos intersubjetivos (Kaplan y Sulca, 2019). Representa un miedo a la degradación social o a los gestos de superioridad de los otros, el cual se asocia fuertemente con sentimientos de inferioridad y exclusión. “La vergüenza se convierte en una posibilidad central, que se origina cuando el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura” (Goffman, 1989, p.14). Es producto de la imagen negativa obtenida a través de los ojos de los demás y puede manifestarse físicamente a través de gestos como esconder la cara, sonrojarse o agachar la cabeza.

Luego de un extenso trabajo de investigación con jóvenes de escuelas secundarias, estamos en condiciones de afirmar que los etiquetamientos que recaen sobre las y los estudiantes pueden anclarse en características como el color de piel, el modo de hablar, el origen étnico, u otros factores. El miedo a ser juzgado a partir de la observación de alguna cualidad percibida como indeseable o fuera de los cánones de la “normalidad” es lo que produce un cambio de actitud y una introyección de la norma. Este temor, junto a otros sentimientos, influye en la edificación de la autoestima social y escolar, así como también en los modos de mostrarse y actuar frente a los demás.

Las costumbres se condenan por sí mismas y no solamente por la relación del que las practica con los demás. De esta manera se reprimen más radicalmente los impulsos e inclinaciones social-

mente indeseables; éstos aparecen conectados con sentimientos de desagrado, de miedo, de vergüenza y de culpabilidad, que operan incluso cuando el individuo está solo. (Elías, 1987, p. 189).

La vergüenza, especialmente cuando se ancla en experiencias de humillación, estigmatización o menosprecio, no solo produce un efecto sobre los comportamientos de las y los estudiantes frente a los demás, sino que la mirada del otro se hace propia generando que el avergonzamiento continúe aun cuando el sujeto se encuentre solo. “El individuo también puede llegar a odiarse y denigrarse a sí mismo cuando está solo frente a un espejo” (Goffman, 1989, p. 14). Es así que es experimentada como un dolor social (Goudsblum, 2008) que se nutre de fuentes tanto psíquicas como sociales a partir de la percepción de un atributo (real o imaginario) desacreditador que refuerza la idea de decadencia y contribuye al desmoronamiento del Yo configurando una *identidad deteriorada* (Goffman, 1989).

El sentimiento de vergüenza puede generar disposiciones que van desde el silenciamiento y el repliegue sobre sí mismo hasta la autoexclusión como estrategia de afrontamiento. Al mismo tiempo, la búsqueda de reconocimiento implica una necesidad de mostrarse ante los demás para obtener su atención. Se produce así una tensión entre la necesidad de protegerse de la mirada invalidante del otro y el deseo de ser visto, entre volverse invisible para evitar la vergüenza y hacerse visible para obtener reconocimiento.

Cuando las y los jóvenes no se sienten reconocidos, mirados o aceptados, buscan nuevas estrategias para obtener aprobación por parte de los demás. La lucha por el reconocimiento cobra sentido precisamente en situaciones que atentan contra la dignidad de la persona, generando un sentimiento de menosprecio. Este sentimiento puede consistir en una delimitación forzada de la individualización y el auto-reconocimiento del ser humano, generando una experiencia de lesión emotiva capaz de sacudir la identidad en su totalidad. En este sentido, la ausencia de reconocimiento puede generar la sensación de inexistencia social y alimentar la vergüenza de un sujeto sobre sí mismo produciendo efectos en su constitución subjetiva. La ausencia de una mirada de confianza o el rechazo por parte de adultos y pares pueden llevar a quien los padece a una búsqueda de restitución subjetiva que deriva en el aislamiento o en comportamientos violentos hacia un otro o hacia uno mismo. Cuando el malestar producido no encuentra espacio para su tramitación, puede conducir incluso a acciones extremas como el suicidio o las autolesiones (Kaplan y Szapu, 2020). Este tipo de prácticas son expresión de un dolor socio-emocional.

La influencia de las relaciones intergeneracionales, particularmente con los adultos en el ámbito familiar y escolar, es fundamental en este proceso. El tipo de vínculo que las niñas, niños y jóvenes mantienen con los adultos cercanos es una condición para su construcción subjetiva. Siguiendo los aportes de Auyero y Berti (2013),

es posible identificar, en determinadas situaciones, un flujo en relación al trato que las y los estudiantes reciben en sus hogares y el que luego manifiestan en otros espacios como la escuela. Según el concepto de “cadenas de violencia”, las agresiones sufridas en un ámbito pueden trasladarse a otros, facilitando la circulación de la violencia. Son los profesionales de la escuela quienes tienen la oportunidad y la responsabilidad de interrumpir este flujo mediante la escucha y el reconocimiento de sus estudiantes.

Las niñas, niños y jóvenes expresan la necesidad de sentirse escuchados y comprendidos por los mayores. Tanto docentes, directivos, o integrantes de los gabinetes psicopedagógicos son reclamados por las y los estudiantes para que brinden más escucha y comprensión. Cuando ello no sucede, puede ser que se recurra al desahogo en pares generacionales, aunque no siempre esto resulta efectivo. Ante estas situaciones, el sentimiento de soledad invade las trayectorias emotivas profundizando las experiencias de sufrimiento social ante la imposibilidad de establecer lazos significativos.

El reclamo de una mirada en la cual verse reflejados y de una contención por parte de adultos y pares remite tanto a la cantidad como a la calidad de los espacios de escucha. La falta de reconocimiento o el rechazo por parte de los otros, incluso de manera sutil o encubierta, produce heridas emocionales que se manifiestan de diversas maneras.

Frente a este sufrimiento social, la escuela puede funcionar como un soporte y un refugio. Puede convertirse en un lugar para ser mirado, para salir de la invisibilidad social padecida en otros ámbitos de la vida, en el cual se vivencie un sentimiento de confianza. Según Martuccelli (2007), los *soportes* son conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen. La escuela puede constituirse como un lugar que ayuda a reparar el daño subjetivo causado por experiencias de dolor social. Intentar comprender las experiencias de niñas, niños y jóvenes y mirarlos desde el reconocimiento resulta una tarea para la cual debe formarse a los futuros docentes. La promoción de lazos sociales significativos representa un avance hacia una mayor justicia afectiva (Kaplan, 2021).

Conclusiones: Pensar la formación docente desde la dimensión emocional

Recuperando la importancia del papel de cuidado que cumplen las y los docentes, se vuelve fundamental que su formación incorpore las siguientes premisas:

- La naturaleza relacional de la constitución subjetiva de niñas, niños y jóvenes: Reconocer que la identidad de las y los estudiantes se construye en y a través de los vínculos, y que la mirada y el trato que reciben, especialmente de los adultos en la escuela, son constitutivos de su auto-valía social.
- La centralidad del reconocimiento: Entender que la lucha por el reconocimiento es fundamental en los

procesos de constitución subjetiva y que su ausencia genera un profundo dolor social y puede derivar en comportamientos violentos hacia otro o hacia uno mismo. Las y los docentes necesitan estar preparados para ofrecer esa mirada de confianza y respeto que posibilita la autoafirmación de sus estudiantes.

- El impacto de la estigmatización y la exclusión: Formar a los futuros docentes para identificar y evitar las prácticas estigmatizantes y discriminatorias que se anclan en características físicas o sociales y que generan sentimientos de inferioridad, vergüenza y exclusión en las y los estudiantes. Comprender cómo estos *microrracismos* y juicios negativos se traducen en sufrimiento emocional.

- La manifestación del dolor social: Proveen herramientas para reconocer las señales de sufrimiento socio-psíquico-emocional, que pueden no ser evidentes y manifestarse a través de comportamientos como el repliegue sobre sí mismo, la búsqueda de atención, o incluso las autolesiones. Entender estas prácticas no como simple “llamadas de atención” sino como estrategias desesperadas para tramitar un dolor intolerable o hallar el reconocimiento que no obtienen por otros medios.

- El rol del docente como soporte afectivo: Reconocer que, en muchos casos, la escuela y sus docentes pueden ser el principal (o el único) soporte afectivo para aquellas y aquellos estudiantes que no encuentran comprensión o apoyo en otros ámbitos. La formación

debe enfatizar la importancia de una escucha activa y empática, así como la capacidad de ofrecer espacios de contención y seguridad emocional.

- La reparación del daño: Entender que la escuela tiene el potencial de ayudar a reparar las heridas subjetivas causadas por el dolor social. Esto implica no solo intentar prevenir la violencia y la exclusión dentro del aula, sino también mirar a las y los estudiantes como sujetos con posibilidades y capacidades, brindándoles la oportunidad de mirar hacia adelante y visualizar un futuro, lo cual es esencial para la construcción identitaria.

En definitiva, integrar la dimensión emocional en la formación docente representa un paso necesario para preparar a las y los educadores en la comprensión y abordaje de los complejos procesos de constitución subjetiva de las y los estudiantes, marcada por la lucha por el reconocimiento y el impacto del dolor social. Ser sensibles al dolor del otro, estar preparados para identificar el sufrimiento, ofrecer escucha y comprensión, y brindar una mirada de reconocimiento y valor, colabora en situar a la escuela como un espacio vital de soporte y reparación simbólica que muchas y muchos estudiantes necesitan para afirmar su identidad y trayectorias educativas. Ignorar la dimensión emocional y las experiencias de dolor social sería pasar por alto factores fundamentales que afectan la convivencia, la capacidad de enseñanza-aprendizaje y la constitución subjetiva de quienes transitan la escuela. Es desde su inclu-

sión en los currículos que se abre una posibilidad para incorporar la dimensión emocional como parte integral de la formación docente pensando en seguir avanzando en el conocimiento y adquiriendo herramientas que permiten cumplir con la tarea de cuidado que le compete a la escuela.

Referencias

Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

Auyero, J. y Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Cabanas, E. y Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1998). *Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual*. En: N. Elias. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp.290-329). Editorial Norma.

Goffman, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*.

Amorrortu.

Goudsblom, J. (2008). *La vergüenza como dolor social*. En: C. V. Kaplan, (Coord.) *La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. (pp. 13-28). Miño y Dávila Editores.

Hochschild, A. (1979). *Emotion work, feeling rules, and social structure*. *American Journal of Sociology*, 85 (3), pp. 551-575.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.

Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.

Kaplan, C. V. (2008). *Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones*. Una lectura desde Norbert Elias. En C. V. Kaplan (Coord.) *La civilización en cuestión*. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias (pp. 151-168). Miño y Dávila Editores.

Kaplan, C. V. (2021). *La justicia afectiva en la escuela como horizonte*. *Segunda época*, 4,10 15. https://plataformae-educativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1162475/mod_resource/content/3/Kaplan_Justicia%20afectiva.pdf#:~:text=La%20justicia%20afectiva%20apela%20a,ser%20justa%20como%20proyecto%20cultural

Kaplan, C.V. (2022). *La afectividad y la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.

Kaplan C. V. y Glejzer, C. (2025). *La igualdad afectiva como horizonte político de la enseñanza*. *PÚBLICA. Debates en educación*, 4, 35-41. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/publica/article/view/4529>

Kaplan, C. V., y Sulca, E. M. de los Á. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indí-

genas. *Voces De La educación*, 64-73.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/212>

Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf
Le Breton, L. (2010). *Rostros*. Letra Viva.

López, O. (2024). *Los giros del giro afectivo: la centralidad de la vida sensible para teorizar lo social. Una lectura en clave latinoamericana*. Historia y Grafía, Universidad Iberoamericana, año 31, núm. 62, 263 -301.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.

Rodríguez, H. (2018). *Afectos y (d)efectos en educación*. En C. V. Kaplan Emociones, sentimientos y afectos. Miño y Dávila Editores.

Szapu, E., Glejzer, C. E. y Kaplan, C. V. (2024). *El drama del dolor en el tejido escolar*. En: C. V. Kaplan (Dir.). *La escuela como refugio* (pp. 49-66). Homo Sapiens Ediciones.

Szapu, E. y Kaplan, C. V. (2021). *La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil*. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 17(1). <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/148/130>

Wieviorka, M. (2006). *La violencia: destrucción y constitución del sujeto*. *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 239-248.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/2149>

Zembylas, M. (2019). *Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones*

Capítulo

III

Expedición Pedagógica Transnacional: un aporte a la profesionalidad docente⁵

Hilda Mar Rodríguez Gómez⁶

Angela Stienen⁷

Andrés Restrepo Gil⁸

Stefanie Strulik⁹

Resumen

Este capítulo tiene el objetivo de presentar los aportes de una expedición pedagógica transnacional entre Suiza y Colombia a dos fenómenos. Por un lado, a la formación de los maestros y maestras del país latinoamericano que participaron de la expedición. Y, por otro lado, presentamos la contribución de esta expedición a la configuración de su identidad como docentes. La metodología utilizada fue la etnografía. Como técnicas de investigación nos servimos de la observación participante y la entrevista narrativa. Conceptualmente, la investigación se sustenta en los aportes de la Expedición Pedagógica y

⁵ Este artículo se basa en la experiencia del proyecto “Transnationale Pädagogische Expeditionen. Ein Modell formative Forschung in der Lehrer*innenbildung. (Expediciones Pedagógicas Transnacionales. Un modelo de investigación formativa en la formación del profesorado)”, financiado por Movetia - Exchange and mobility, agencia del Gobierno nacional suizo para la promoción de los intercambios y la movilidad en el sistema educativo, en la convocatoria 2023.

⁶ Magíster en Educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. hilda.rodriguez@udea.edu.co

⁷ PhD en Antropología. Universidad Pedagógica de Berna, Suiza. angela.stienen@phbern.ch

⁸ Magíster en Educación. Universidad de Antioquia. andres.restrepo28@udea.edu.co

⁹ PhD en Sociología y Antropología. Universidad Pedagógica de Berna, Suiza.strulik@gmail.com

en la discusión sobre la identidad docente, la formación profesional y las teorías de la profesionalización. Los aportes más significativos de esta investigación tienen que ver con las tensiones que devienen de las ideas de profesionalización y los énfasis que se ponen en ello, y la manera cómo las expediciones pedagógicas transnacionales contribuyen a la idea de profesionalidad como espacio de co-construcción intercultural.

Palabras clave

Formación de maestros y maestras, profesionalización docente, coconstrucción de conocimiento, Expedición Pedagógica Transnacional.

Contexto de la Expedición Pedagógica Transnacional

En el marco de un convenio de cooperación con más de 10 años de existencia entre la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) y la Universidad Pedagógica de Berna (Suiza), la *cooperación* ha sido pensada como un intercambio de saberes, herencias culturales y académicas. Éste ha sido un encuentro dialógico que nos permite la búsqueda de opciones teóricas y conceptuales, para mirar de otros modos la realidad escolar y tratar de comprender las vicisitudes y tensiones que atraviesa, las maneras de sobreponerse a la crisis anunciada desde todos los frentes, así como los mecanismos para, en medio de la desconfianza de la que es objeto, cumplir con su labor educativa.

Desde esta perspectiva, comprendemos nuestra cooperación como una estructura dinámica y flexible, que conjuga facetas y ámbitos de acción/interacción que cumple, al menos, las siguientes funciones:

- Observatorio de nuestras realidades y situaciones.
- Plataforma de intercambio en la que se compar-ten problemáticas, ilusiones y búsquedas.
- Hábitat para la diversidad de lugares y posiciones: de enunciación, de coconstrucción, de participación.
- Casa que se abre a lugares diversos: de intercambio y comprensión.

Los temas de reflexión de esta cooperación Sur-Norte han pasado por la formación de maestros y maestras, en ambos contextos, acerca de las características y condiciones de su oficio, así como por las desigualdades en ambos sistemas educativos (García et al., 2015; Lynch y Baker, 2005; Marchesi y Martín, 2000; Muñoz, 2012; Therborn, 2015), que definen u orientan las trayectorias educativas. En este marco de ideas, reflexiones, teorías, tensiones y búsquedas, la Expedición Pedagógica Transnacional surgió como una figura útil para comprender el oficio de los maestros y las maestras en sociedades de migración, lo que nos permite estudiar las prácticas de escolarización en medio de contextos vulnerables y las labores de la escuela (Zufiaurre y Hamilton, 2015).

El viaje que está en el seno de la idea de la *expedición* tiene tres vertientes en nuestro caso: histórica, simbólica y de movilización. La primera se refiere a las relaciones que desde el siglo XIX sostienen ambos países (Rodríguez y Yarza, 2016) y que ha dejado una serie de huellas que atestiguan esa interacción expresada en textos, prácticas, intercambios y hallazgos en educación.

La segunda vertiente piensa el viaje como como estrategia de conocimiento, con una eficacia simbólica en relación con el lenguaje como asiento del pensamiento y de la fantasía, en el sentido que le concede Vico, de acuerdo con Berlín (2019), a saber, como habilidad para adoptar otras visiones: “en teoría, oír voces de [seres humanos], conjeturar (basándonos en los datos que podamos reunir) cuál pudo haber sido su experiencia, cuáles pudieron ser sus formas de expresión, sus valores, puntos de vista, objetivos [...]” (p. 87). El viaje, para los/as estudiantes y los/as docentes de ambas universidades, significa la inmersión en las realidades educativas, el contraste con los ámbitos propios, el análisis de condiciones y condicionantes de la educación. Éste es un movimiento entre dos puntos (Echeverri, 2021): uno de partida y otro de llegada; una emergencia y un escenario para nuevos interrogantes. El viaje ha supuesto desplazar ideas, construir argumentos, afinar la observación y la escucha, para advertir las trazas de herencias, intercambios y posibilidades de nuevas ideas.

La tercera vertiente del viaje proviene de la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional en Colombia, una *movilización* que, en el marco del Movimiento Pedagógico (Cárdenas y Boada, 2002; Martínez, 1997; Peñuela y Rodríguez, 2006; Rodríguez, 2002), entiende el viaje como mecanismo para recocer la diversidad que son las escuelas y las formas de ser maestro y maestra. Aquí no se trata de encontrar regularidades en el territorio nacional, sino, por el contrario, de identificar las particularidades de cada entorno, contexto y relación

escolar. Así, la Expedición es conciencia histórica que permite ubicar a la escuela como una materialidad que acoge y distribuye tensiones, contradicciones y demandas e imposiciones de la época, a través de la academia y las normas.

Con estas tres perspectivas o dimensiones del viaje emprendimos el proyecto de la Expedición Pedagógica Transnacional, con la intención de que el viaje fuera camino y proyecto, meta y perspectiva, visión y escucha, diálogo e intercambio sobre el saber de la escuela (docente, pedagógico o educativo, como destaca Rockwell, 2009). También posibilidad de contraste entre ambientes y formas de oficiar la enseñanza y, por supuesto, de develar algunas condiciones de la profesionalidad.

Formación de maestros y maestras, e identidad docente en América Latina

La formación de maestros y maestras en América Latina es un proceso que contempla no sólo las modalidades de formación, inicial y permanente,¹⁰ o las tensiones entre la innovación y la tradición de los modelos de formación (Vaillant y Marcelo, 2021), sino también los retos, las perspectivas, los énfasis temáticos y las necesidades de formación (Vaillant y Zorrilla, 2024). A esto se unen las demandas de la sociedad de la información, las di-

¹⁰ “[E]l sistema de formación de educadores se define como un sistema complejo, constituido por unidades igualmente complejas denominadas subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. En cada subsistema se identifican unidades constitutivas que corresponden al sentido de la formación, los sujetos en formación, las instituciones formadoras, los sujetos formadores y los programas y escenarios de formación en cada subsistema” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional –MEN–, 2013, p. 48).

ferentes revoluciones tecnológicas, los retos sobre la pérdida del aprendizaje (Banco Mundial -BM-, 2018) y las demandas constantes por el lugar de la escuela en la resolución de problemáticas como el cambio climático, el racismo, la xenofobia o la desigualdad social.

También es necesario mencionar las políticas educativas que, tanto desde el orden nacional como desde la perspectiva transnacional, y por la injerencia de diversos organismos (BM, 1996; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI-, 2020, 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -Unesco-, 2023, 2025; Unesco y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030, 2025), producen estudios, mediciones y formulan recomendaciones sobre la labor docente, se pronuncian acerca de las características y condiciones de su desempeño e imponen mecanismos de evaluación de aquella. Vale mencionar, además, y como lo destacan Calvo et al. (2004), los efectos que para la formación tuvieron las políticas de acreditación de programas e instituciones en cuanto a la integración de la investigación (formativa) a los planes de estudio, así como un mayor valor a la práctica.

En cuanto a los organismos multilaterales, por ejemplo, la Unesco (2023) y el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030 (2025) destacan que los principales desafíos están relacionados con un atraso curricular de los planes de estudio, al no incorporar las competencias para el siglo XXI, o con

la insuficiencia de políticas integrales que promuevan la profesión docente como atractiva (al respecto, el BM, 2019 establece que estas deben estar acompañadas de evaluaciones permanentes que tengan efecto en la vinculación o los estímulos). La Unesco señala que la mejor manera de hacer frente a estos desafíos es fortalecer la formación inicial,¹¹ promover la formación continua y fomentar la investigación.

La OEI, por su parte, enfatiza que la formación de maestros y maestras es uno de los pilares de la calidad de la educación. Este organismo coincide con la Unesco en su diagnóstico sobre la desactualización de los planes de estudio, al no incorporar temas relacionados con las competencias socioemocionales, digitales y la inclusión (2020, 2021). Además, indica que tanto en la formación como en el ejercicio de la tarea de enseñar, hay una tensión entre modelos humanistas y perspectivas técnico-eficientistas (Atehortúa, 2012; Bonal, 2002). Sobre las estrategias para abordar los desafíos, la OEI destaca que la formación debe centrarse en el desarrollo de competencias para enfrentar los desafíos actuales de la educación: uso crítico de la tecnología y diversidad en las aulas. Además, señala que la formación continua¹²

¹¹ En Colombia, la formación de maestros y maestras se hace en las facultades de educación —la más antigua tiene 70 años (la de la Universidad de Antioquia)— y las escuelas normales superiores, entidades con una gran tradición en el país (la primera escuela normal fue fundada en 1846), con desarrollos desiguales, dependiendo de las regiones, y con cambios legislativos que modifican su objeto, su orientación o la financiación. A este respecto puede consultarse Echeverri (2021). El más reciente cambio legislativo sobre las escuelas normales superiores está contenido en la Ley 2481 del 16 de julio de 2025 (Colombia, Congreso de la República, 2025).

¹² Al respecto conviene precisar que esta formación continua o cua-

puede ser una respuesta para el desarrollo profesional.

En la misma línea de las dos anteriores entidades está la OECD, que, además, impone o sugiere unos estándares internacionales sobre la formación de maestros y maestras, que provienen de encuestas como la *Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2025). El énfasis de este organismo se hace en tres áreas: la calidad de la formación, la valoración profesional y las políticas de desarrollo docente. Respecto de la primera, no hay diferencia con la Unesco o la OEI. La segunda área, la valoración profesional, remarca la importancia de las evaluaciones de desempeño periódicas¹³ (Bruns y Luque, 2014). Sobre las políticas de desarrollo docente, coincide con lo que señalamos antes: formación continua o en servicio para mejorar habilidades y adquirir nuevas competencias (OECD, 2020).

El BM (1996, 2015) enfatiza en algunas líneas de trabajo, inversión e intervención, entre las que destacan

lificación pone la responsabilidad de la actualización en el sujeto docente y de esto depende la respuesta a los retos y desafíos de la profesión.

¹³ En Colombia, la evaluación anual de desempeño se hace de acuerdo con lo que indica el Decreto 1278 de 2002 (Colombia, Presidencia de la República, 2002) y con base en la Guía 31 del MEN (2008), para quien esta evaluación se concibe “como ‘la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión’ (Decreto 3782 del 2 de octubre de 2007, artículo 2), lo que implica la recolección de información acerca del desempeño de los educadores en su ejercicio profesional, para valorar dicha información en relación con un conjunto de indicadores establecidos previamente. Esta evaluación, que busca caracterizar el desempeño de docentes y directivos docentes, identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento, y propiciar acciones para el desarrollo personal y profesional, se caracteriza por ser un proceso continuo, sistemático y basado en la evidencia” (MEN, 2008, p. 11; resaltado del original).

las evaluaciones del desempeño estudiantil para fijar las metas del cuerpo docente, motivar el buen desempeño docente mediante incentivos y otorgar reconocimientos (para el caso de Colombia, véase Cabal et al., 2018). La formación debe incluir conocimientos pedagógicos y de las disciplinas a enseñar, y técnicas en el manejo del aula. Una de las estrategias a las que se la ha dado mayor relevancia tiene que ver con la evaluación docente. El BM (s. f.) desarrolla una herramienta que contribuye a ello, *Teach*, que es

[...] un instrumento de observación de aula gratuito que abre una ventana a uno de los aspectos menos explorados y más importantes de la educación: lo que sucede en el aula. El instrumento está diseñado para ser utilizado en primaria (grados 1-6) ayudando a los países de ingresos bajos y medios a monitorear y mejorar la calidad de la enseñanza (p. 2).

Estos elementos que hemos destacado nos indican que la formación de maestros y maestras en América Latina es una disputa tensional entre las políticas educativas impuestas externamente por diversos organismos, los cuales las denominan “laboratorio de ideas”, y la necesidad de un enfoque crítico, situado, contextualizado, que responda a las realidades territoriales, en un contexto de cambio constante de coordenadas para la vida y la acción educativa.

A lo anterior debemos añadir las disputas que, por la remuneración, el reconocimiento social y político

o las luchas por la reivindicación del lugar de maestros y maestras como intelectuales llevan a cabo, en diversos lugares del continente, movimientos (sindicatos, asociaciones) de docentes. Un asunto adicional que aparece en los temas relacionados con la formación de maestros y maestras hace referencia a la *innovación* (MEN, 2022) como un valor supremo de desempeño docente y de transformación educativa para mejorar la calidad de la educación y de la investigación como eje de la acción docente, de sus reflexiones y de la participación en comunidades de aprendizaje.

El MEN (2022)

[...] entiende la innovación educativa (IE) como un proceso que posibilita impulsar la calidad y la equidad de la educación, un proceso con el potencial de generar valor en ámbitos tan amplios y diversos como la mejora de los desempeños escolares, el desarrollo de habilidades intelectivas y sociales, la motivación para aprender y la convivencia escolar de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) (p. 4).

Así, la innovación está ligada a la formación inicial, a las ideas de profesionalización y las prácticas en las aulas y, por supuesto, a los efectos que esto tiene en los resultados de los aprendizajes de estudiantes. De este modo, la formación de maestros y maestras es un campo tensional en el que hay disputas, acuerdos, consensos, imposiciones y señalamientos (estratégicos, económicos y políticos) sobre el lugar que los maestros

y las maestras tienen en la transformación de las sociedades, la reducción de la desigualdad como responsable del cambio y la mejora educativa, así como en las *habilidades* o competencias que requieren para el desempeño de su labor en relación con orientaciones y demandas. Hay, entonces, una cercana relación entre el desarrollo profesional (Day, 2005), la formación, las regulaciones sobre el oficio, los retos de la educación y las necesidades de las escuelas.

Debate sobre la profesionalización docente en América Latina

Como un primer núcleo de reflexiones está el que en América Latina parece haber tendencias, unas a favor y otras en contra, de la profesionalización de los maestros. En algunos casos, esta profesionalización parece hallar un campo propicio cuando se buscan ciertos fines, pero encuentra obstáculos cuando se topa con otros. Desde la perspectiva de Bautista (2009), la *profesionalización docente* debe concebirse como “la puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente, tales como formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc.” (p. 112), lo que la supedita a un fin muy claro: la calidad educativa. En otras palabras, estos esfuerzos por, por ejemplo, mejorar los salarios de los maestros o invertir en la formación de los docentes, hace parte de un objetivo claro: mejorar la calidad de la educación.

Así las cosas, las agendas políticas propenden por mejorar la calidad de la educación, apostándole a

la profesionalización de los maestros (Bautista, 2009). Un ejemplo sería el nuevo estatuto docente, reglamentado mediante el Decreto 1278 del 2002 (Colombia, Presidencia de la República, 2002). Una postura similar es sostenida por Cano y Ordóñez (2021), quienes ven la tendencia por profesionalizar a los maestros y las mejoras salariales como medios para un fin. Otro caso son las reformas educativas que se emprendieron décadas anteriores (Calvo et al., 2004). Y sin la profesionalización de los maestros no habrá cambios educativos (Cano y Ordóñez, 2021).

Lo cierto es que esta tendencia a profesionalizar a los maestros no ha sido permanente y este intento por mejorar la calidad a partir de su profesionalización no ha sido transitorio (Tenti, 2008). Pero no todo ha sido favorable para la profesionalización docente. En otros tiempos, por ejemplo, hubo circunstancias que no favorecieron la profesionalización docente, como los esfuerzos por lograr una cobertura más amplia y la ampliación de las funciones adjudicadas a la escuela. En el primer caso se contrataron profesores que no estaban cualificados para atender y educar a los estudiantes:

En América Latina, la presión social por la expansión del servicio educativo obligó a reclutar docentes con déficits muchas veces importantes de formación. Muchos países se vieron obligados a reclutar maestros sin formación especializada. En países como Argentina, México o Brasil, proporciones significativas de docentes fueron reclutados antes de terminar su

formación especializada. En muchos casos, la voluntad política de responder a la demanda de educación escolar obligó a expandir sin tomar en cuenta la disponibilidad real de recursos humanos dotados de la formación básica indispensable (Tenti, 2008, p.3).

En lo que respecta a las funciones, dice Tenti (2008), la adjudicación de tareas a la escuela como la alimentación de los estudiantes y obligaciones en términos de salubridad, para evitar enfermedades y mejorar la salud, ha obligado a los maestros en América Latina a cumplir con labores para las cuales no se prepararon.

Hay un segundo núcleo de reflexiones sobre la profesionalidad docente, en la que destacan un conjunto de críticas acerca del borramiento de la realidad (Ginsburg, 1990), la dilución del oficio (Martínez, 2010a, 2010b), la imposición de medidas y orientaciones o la precarización del trabajo docente (Densmore, 1990). Esto supone una mirada-otra a la idea, urgencia o necesidad de, especialmente en los organismos internacionales, medir, controlar, evaluar y dirigir a los y las docentes. De acuerdo con Martínez (2000), estas iniciativas presuponen un modo de profesionalización.

[...] que comprende los nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación del profesorado y las prácticas pedagógicas en el aula. En consecuencia, se trataría, según esta lógica de reinventar la profesión docente o, mejor, de convocar un proceso de “profesionalización” que tenga en principio

dos ejes fundamentales: 1) que la transformación docente vaya articulada a la reconversión de la escuela y los sistemas educativos [...], y 2) que el nuevo diseño de la política parta de las necesidades y demandas de los usuarios y no de los intereses, problemas y necesidades de los maestros. La profesionalización descansa en la idea arraigada en ciertas corrientes de la investigación educativa que reclama para los maestros mayores competencias profesionales (pp. 98-99).

Aquí las ideas de profesionalización hacen parte de un *continuum* de políticas, estrategias, regulaciones y perspectivas que buscan el control de las acciones, la dirección de los intereses y el cumplimiento de un conjunto de mandatos sobre la eficiencia y la calidad en educación. Por ello, lo que ocurre es una serie de constreñimientos, orientaciones, adaptaciones, cuya misión es distribuir, jerarquizar, orientar, adecuar planes de acción: locales, nacionales e internacionales, en un espacio situado como la escuela y en relación con los efectos que la educación debe tener en métricas en relación con el desarrollo, el crecimiento económico o el mundo del trabajo.

Así, la profesionalización parece un parche que responde a esas demandas y queda expresado en lo que destacamos antes de los organismos como la Unesco, la OECD o el BM sobre lo que se requiere para la profesión docente y el sujeto, maestro o maestra, núcleo y eje de

transformaciones sociales y educativas. También nos es posible decir que el profesionalismo asume, desde esta perspectiva, la imagen de una máscara que disfraza la mirada que analiza la realidad de la enseñanza, como un velo que oculta las situaciones y circunstancias de la educación, para homogeneizarla mediante fórmulas que reproducen todo aquello que desean erradicar o resolver con las políticas.

En este marco, y en relación con la Expedición Pedagógica Transnacional, la *profesionalidad* es entendida como un mosaico móvil (Hargreaves, 1996), compuesto de las incertidumbres epocales, las crisis planetarias, las demandas y las exigencias a la escuela relacionadas con la inclusión, la educación para todos, la atención a las desigualdades sociales y las brechas; los retos de la inteligencia artificial, y la necesidad de ofrecer una formación integral que prepare para la vida, el trabajo, el ocio. Incluimos, también, una oscilación entre la tradición y la innovación, entre lo institucional y lo estatal, así como los ejes de acción y la configuración de funciones, tareas y tipos de intervención en las escuelas, además de las líneas de participación sindical y social.

Así, la profesionalidad es un conjunto de herramientas para enfrentar las imposiciones externas sobre la profesión, las regulaciones de las actividades y las políticas de los saberes (docentes, pedagógicos o educativos), a través de la colaboración y los encuentros de saberes (Hargreaves y Fullan, 2014), como los que ocurren en la Expedición Pedagógica Transnacional, que permi-

ten, con base en el yo como instrumento (Woods, 1987, 1998) y en la idea de culturas escolares colaborativas, el intercambio de visiones, la contrastación de conceptos, la conceptualización y el despliegue de un conjunto de competencias etnográficas (Bertely, 2009) para leer cada contexto y considerar las prácticas como expresiones de dos de los tres planos de análisis que enuncia Rockwell (2018): la cultura escolar, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana.

Método: etnografía y conversaciones pedagógicas transnacionales

En lo que sigue se presenta una propuesta que aporta a la idea de profesionalidad docente, como la destaca Day (2005), desde un enfoque de aprendizaje transnacional o planetario en la formación del profesorado, que se inspira en la experiencia del Movimiento Pedagógico Nacional de Colombia, como anotamos antes, que tuvo lugar durante las décadas de los ochenta y los noventa del siglo XX.

En este movimiento, el sindicato y otros sectores sociales lograron movilizarse contra las reformas neoliberales en la educación en Colombia, y desencadenar un amplio debate público sobre la profesión docente y el papel de los docentes como investigadores e intelectuales (Cárdenas y Rojas, 2002; Echeverri, 2002; Martínez et al., 2002; Zuluaga, 1987, 2002). Este debate público se vio impulsado especialmente por las denominadas “expediciones pedagógicas nacionales” (Echeverri, 2002, p. 141; Martínez et al., 2002, p. 94), cuyo objetivo era explorar

cómo se desarrolla la escolarización en los contextos regionales y locales tan diversos de Colombia, y cómo estas diferencias influyen en el ejercicio de la profesión docente. Los participantes en estas expediciones eran maestros/maestras en servicio y estudiantes del magisterio, activistas en el ámbito de la educación y profesores/as e investigadores/as universitarios.

El pedagogo e investigador colombiano Jesús Alberto Echeverri Sánchez sostiene que estas expediciones tuvieron un efecto formativo, ya que demostraron ser, en sí mismas, una “pedagogía” (Echeverri, 2002, p. 141): los y las expedicionarios/as experimentaron y aprendieron que la enseñanza y el aprendizaje requieren sensibilidad al contexto y que estas prácticas se resisten a la estandarización que pretenden lograr las reformas neoliberales.

De esta manera, la propuesta de la profesionalización docente que se presenta en este artículo retoma dicho legado para seguirlo desarrollando, en el marco de un aprendizaje transnacional o planetario, que consiste en la movilidad formativa y los diálogos transnacionales entre el sur y norte globales, en este caso, entre Colombia y Suiza. Para lograr este objetivo, se desarrolló una expedición pedagógica transnacional tanto dentro de Colombia y Suiza, como también entre ambos países. A partir del concepto de *profesor-investigador* del Movimiento Pedagógico Nacional, los y las expedicionarios/as -maestras/os en servicio y en formación, y docentes e investigadores/as de las dos universidades cooperantes-

realizan una etnografía escolar en instituciones educativas en ambos países, por parejas binacionales.

Esta Expedición Pedagógica Transnacional surgió una pregunta de investigación general: ¿cómo la migración contemporánea en ambos contextos transforma a las escuelas y la profesión docente? Partimos de la hipótesis de que las escuelas de ambas “sociedades de migración” (Mecheril, 2012), Colombia y Suiza,¹⁴ están estructuradas por desigualdades y relaciones de poder que no pueden explicarse únicamente en términos geopolíticos (por ejemplo, sur global-norte global), sino, también por manifestaciones específicas del contexto de asimetrías de poder económicas, políticas, de género, intersubjetivas, etc., y que existen analogías entre estas desigualdades y relaciones de poder en todo el sur y norte globales.

Lo que buscamos fue entablar un diálogo transnacional entre una amplia variedad de contextos so-

¹⁴ Apenas hace poco se percibe a Colombia como país de inmigración y tránsito de migrantes internacionales. Sin embargo, estas nuevas formas de migración en Colombia coinciden con la emigración y el desplazamiento interno forzoso que se producen desde hace mucho tiempo. Colombia siempre se ha considerado un país con una alta movilidad de población. Mientras que la emigración se sitúa en la media latinoamericana (Cancillería de Colombia, 2023), el número de desplazados internos en Colombia es superior a la media internacional. Para el periodo comprendido entre 1985 y 2021, la Unidad de Víctimas del Gobierno colombiano registra alrededor de 8,3 millones de desplazados internos (Internal Displacement Monitoring Centre y Norway Refugees Council, 2024). A esta forma de movilidad forzada se han sumado, en los últimos 6 años, 2,5 millones de migrantes forzados procedentes de Venezuela (Migración Colombia, 2024), que pueden solicitar un estatuto de protección temporal (Colombia, Congreso de la República, 2021). Por otra parte, Colombia es país de tránsito de más de 100 000 migrantes, procedentes de más de 100 nacionalidades que buscan cruzar la frontera de Colombia con Panamá, a través de la selva del Darién, en su camino hacia Estados Unidos. (Organización Internacional para las Migraciones, 2022).

ciales y espacios educativos aparentemente incompatibles dentro de los dos espacios nacionales y entre ellos, con el fin de utilizar los conocimientos adquiridos en un contexto para plantear preguntas críticas e innovadoras a otro contexto. Para este fin, en el marco de las dos expediciones pedagógicas transnacionales a Suiza y Colombia, se desarrolló trabajo de campo en conjunto, primero en 5 escuelas con un número significativo de estudiantes de familias migrantes en Suiza (en la capital Berna y municipios aledaños) y luego en Colombia (en Medellín y municipios aledaños). En ambos contextos nacionales, el trabajo de campo se realizó en aulas de diferentes grados escolares (preescolar, básica y media), durante un mes, por un grupo compuesto por 10 expedicionarios colombianos y 10 suizos, que se repartieron por parejas binacionales en aulas de las 5 escuelas suizas y colombianas.

Estrategia transnacional de investigación

La principal estrategia de investigación fue la coconstrucción de conocimiento a partir de la “irritación”. Partimos de la premisa de que el conocimiento nuevo sólo puede producirse si se cuestiona lo familiar, es decir, si se “irrita” lo que se da por sentado. Con esta premisa, buscamos reunir las dos disciplinas predominantes en el equipo transnacional de investigación -la pedagogía y la antropología social- en etnografías escolares co-construidas.

La investigación etnográfica incluye la observación participativa, durante la cual los observadores se

ven inevitablemente inmersos en otras vidas en contextos que a menudo les son desconocidos, como sostiene Ingold (2018, pp. 62 y ss.). La observación participativa implica involucrarse en el contexto observado, adaptarse flexiblemente a él, guiado por la idea de tratar de comprender cómo funciona este contexto. Siguiendo la obra seminal de Ingold, *Anthropology as/and Education* (2018), entendemos la *etnografía* como un proceso educativo, porque la observación participativa crea intersubjetividad entre los participantes, ya que todos ellos establecen relaciones y, por lo tanto, construyen una suerte de espacio social compartido. Según Ingold (2018), ésta es la base para un aprendizaje mutuo, a partir de la construcción de conocimientos en interacción con los demás. Ingold subraya que los procesos educativos solo pueden tener lugar en “la corresponsabilidad con los demás”, es decir, en “el cuestionamiento y la respuesta” de una práctica participativa, “a través de la cual las personas y las cosas se vuelven mutuamente corresponsables” (2018, p. 17).

Los estudios sobre etnografía suelen destacar que la observación participativa expone inevitablemente al observador a irritaciones. Sin embargo, también se acepta que lo que se percibe como irritante depende del observador individual y de si éste permite que las irritaciones surjan, en lugar de ignorarlas y reprimirlas. Si bien muchas veces se presupone que la irritación se produce principalmente en los encuentros con la “alteridad”, es decir, con formas de vida percibidas como completamen-

te diferentes de lo que se considera familiar, en nuestro enfoque de la producción conjunta de conocimiento a través de la “irritación” nos distanciamos de esta presuposición. Concebimos la “irritación”, principalmente, como una estrategia metodológica en el proceso de investigación, que consiste en un intento sistemático y constante por distanciarse críticamente como observador de lo observado, es decir, de “extrañar” continuamente las propias formas de pensar, percibir, evaluar y actuar. Se busca constantemente extrañarse con lo que se percibe como “familiar” y “dado por sentado” (Breidenstein, 2012; Clifford y Marcus, 1986; Hirschauer y Amann, 1997; Holston, 1989; Marcus y Fischer, 1999).

De esta manera, buscamos convertir las “irritaciones” en el punto de partida de un diálogo crítico-reflexivo y autorreflexivo sobre los posicionamientos sociales de todas y todos los implicados en la investigación, sus jerarquías, así como de normas, valores y suposiciones que se dan por sentadas por todas las partes, de modo que la “irritación” se convierte en una fuente de coconstrucción de conocimiento. Como métodos de generación de datos para desarrollar dicha estrategia de producción conjunta de conocimiento a partir de la “irritación” utilizamos los siguientes: por una parte, observación participativa (en Suiza, por parejas binacionales, en un aula de un/a maestro/a colaborador/a; en Colombia, los/as expedicionarios/as de Suiza realizaron las observaciones en el aula de un/a maestro/a que participó en la expedición a Suiza), por otra, se realizaron entrevistas narrativas

con directivos/as y maestros/as en las escuelas seleccionadas en cada país, así como con las maestras y los maestros expedicionarios/os de ambos países.

Sin embargo, lo más importante en el proceso de generación de datos fueron las conversaciones de entre 20 y 45 minutos en parejas binacionales, después de cada sesión de observación, en las que las dos personas discutieron sus preguntas y las irritaciones surgidas durante las observaciones o conversaciones espontáneas con estudiantes e integrantes de la respectiva institución educativa.¹⁵ En consecuencia, nuestro cuerpo de datos consiste en: 1) los protocolos de las observaciones, incluyendo fotografías; 2) las transcripciones de las entrevistas narrativas; 3) las transcripciones de las conversaciones en parejas binacionales después de cada sesión de observación; 4) notas de los talleres que se realizaron durante las expediciones en ambos contextos nacionales, tanto con los/as expedicionarios/as en conjunto como por los equipos suizo y colombiano.

Para el análisis de datos se utilizó un procedimiento de codificación sistemática cualitativa, inspirada por la teoría fundamentada (codificación abierta, axial y selectiva, seguimiento del principio del mínimo y máximo contraste) (Cortazzi, 2001; Glaser y Strauss, 1967; Saldana, 2018; Strauss, 1987).

Richter et al. (2023) destacan que el potencial de irritación en la investigación etnográfica se ha debatido

¹⁵ Estas conversaciones sobre la experiencia de observación pueden asemejarse a lo que Unda (2002) identifica como un efecto colateral de las expediciones: las redes como una estrategia de formación que permite el intercambio cultural, el reconocimiento de otros saberes y prácticas, y la reflexión sobre su oficio a partir de del intercambio localizado de observaciones y preguntas.

en numerosas ocasiones en la respectiva literatura científica; no obstante, aún no se ha examinado de forma sistemática la cuestión de cómo los y las investigadores/as manejan y proyectan sus irritaciones. Con el objetivo de contribuir a llenar este vacío de conocimiento, analizamos a continuación cómo maestros, maestras y estudiantes de magisterio colombianos, en su calidad de investigadores e investigadoras, afrontaron y manejaron sus irritaciones durante las expediciones pedagógicas transnacionales en ambos contextos nacionales, y de qué manera ello se traduce en un proceso de profesionalización docente a partir de un aprendizaje transnacional o planetario.

Hallazgos, emergencias y reconstrucciones del saber

En los primeros protocolos de observaciones en el desarrollo de la Expedición predominan percepciones dicotómicas, en las que se percibe al otro como deficitario en comparación con lo propio. Ahora bien, aunque aquí se demuestran unas tendencias en los comentarios y las notas de campo, en las versiones al interior de los grupos, tanto en el grupo colombiano como en el grupo suizo, hubo discrepancias, desacuerdos y percepciones diferentes. Esto tiene que ver en gran medida con un asunto básico: los profesores y las profesoras que participamos de la investigación hicimos observación en escuelas y aulas diferentes. Lo anterior hace que incluso al interior de una escuela, en aulas diferentes, las percepciones varíen y sean diferentes.

Observaciones de las personas colombianas en es-

cuelas públicas en Suiza

Con respecto a algunas de las observaciones de las personas colombianas en escuelas públicas en Suiza, se podrían resaltar que frente al silencio se comentó que “Al acercarme a la escuela, [...] se percibe un silencio abrumador, una quietud paralizante y una soledad” (LF24_TB_C1_26.04.24),¹⁶ o incluso que “Cuando los alumnos hablan, el profesor toca la campana o les hace callar para que todos vuelvan a su sitio y el silencio reine de nuevo” (LF24_TB_C5_30.04.24).

Íntimamente vinculado a lo anterior, se comentó frente al exceso de regulación que “Los alumnos deben indicar si necesitan explicaciones adicionales colocando en silencio sus nombres en un tendedero con pinzas” (LF24_TB_C4_29.04.24), o que “Los alumnos ponen una mano sobre su pupitre en silencio para indicar que han terminado la tarea. Siguiendo la misma lógica, [...] [ellos] colocan su libro de actividades en un lugar específico para indicar que no han terminado” (LF24_TB_C4_29.04.24).

Respecto a la disciplina, se comentó que

La maestra insiste en señalar que [si quieren que se atiendan sus necesidades] los alumnos deben permanecer en silencio [...] y esperar su turno, [y] levantar la mano hasta que ella les dé per-

¹⁶ La codificación de los protocolos de observación, las entrevistas narrativas y de las entrevistas en parejas binacionales sigue esta estructura: LF 24, LehrForschung 2024, Investigación formativa y el año del proyecto; TB: Tandem binacionales; C: identificación de la persona a través de un número, seguida de la fecha en la que se hace el reporte.

miso para hablar. Si no lo hacen, el alumno no será escuchado, no recibirá apoyo, sino que será castigado con una suspensión temporal. (LF24_TB_C1_26.04.24).

Y que

Se observa un conjunto de mecanismos de control [...]. La práctica de permanecer en el mismo lugar después de terminar una actividad, sin interactuar con los compañeros, refleja un esquema de organización espacial que busca mantener orden, control y disciplina. (LF24_TB_C5_30.04.24).

Observaciones de las personas suizas en escuelas públicas en Colombia

Asimismo, queremos resaltar una de las tendencias en las observaciones de los profesores suizos en el contexto colombiano. Algo que llamó la atención de algunos de los integrantes del equipo suizo fue el ruido y el *laissez faire*: “Hay mucho ruido en el salón de clases [...] lo que menos se escucha es lo que dice el maestro” (LF24_TB_5a_12.07.24). Otra expedicionaria comenta: “Hay ruido; algunos alumnos están dormidos. Casi nadie hace la tarea. [...] Me pregunto: ¿cuál es la estrategia de gestión del aula del maestro?” (LF24_TB_C6_17.07.24). En este mismo sentido, se dijo que

En mitad de la clase, dos alumnos empiezan a cantar una canción en voz alta, el maestro se acerca a ellos con una sonrisa y empieza a cantar con ellos. Me pregunto sobre la metodología de enseñanza: En Suiza, el comentario sería: ¡lo están pisoteando! (LF24_TB_5a_12.07.24).

Esto tiene que ver con el hecho de que algunos

estudiantes hagan actividades que nada tienen que ver con la clase:

Un grupo de alumnos se hace selfis durante la clase, se ríe y hace mucho ruido [...]. Me irrita que el profesor no reaccione ante el comportamiento perturbador [Parece que para él es suficiente con haber creado] un “espacio seguro” en el que los alumnos están en la escuela y no fuera, en el barrio. (LF24_TB_5a_12.07.24).

En gran medida, todo esto genera cuestionamientos a las prácticas educativas de los maestros. A continuación, un ejemplo claro: “Los maestros siguen el concepto de ‘autorregulación’ y permiten a los alumnos hacer lo que quieran hacer” (LF24_TB_5a_12.07.24).

Irritación como extrañeza

En esta parte, abordamos el concepto de *irritación* desde una perspectiva empírica. Tanto en el contexto colombiano como en el suizo, surgieron múltiples puntos de irritación, a diferentes niveles, durante la investigación conjunta en las escuelas en ambos contextos. Dichos puntos de irritación surgieron de formaciones divergentes de la educación docente, moldeadas por cánones pedagógicos específicos de cada contexto y ancladas en el conocimiento experiencial y las prácticas discursivas incorporadas. Estas prácticas están arraigadas en contextos sociales particulares y en las propias trayectorias de los individuos como alumnos, estudiantes y docentes.

Las “irritaciones” emergentes reflejan patrones in-

terpretativos sobre lo que se considera “normal” o esperado en la conducta cotidiana de la escolarización y las prácticas que se dan por sentadas dentro de la respectiva “normalidad” institucional implícita. Estos patrones interpretativos de los maestros investigadores de ambos contextos, en un primer momento de la investigación, tendían a interpretar como inapropiado lo que se percibía como formas alternativas de práctica y de relación entre maestro y alumno en el respectivo otro contexto. A menudo se consideraba lo propio como un actuar más profesional y pedagógicamente sólido, mientras que lo otro observado se consideraba deficiente.

Dimensiones de la irritación

A menudo, la irritación se centraba en interpretaciones divergentes de lo que significa ser maestro, moldeadas por distintas *posiciones temáticas* disponibles en determinados discursos pedagógicos. Estas posiciones implican relaciones entre el yo y el mundo específicas y expectativas institucionales: cómo se debe actuar, cuidar, responder o disciplinar y, en consecuencia, si, por ejemplo, el maestro o la maestra se posiciona como guía moral, facilitador/a de la autonomía o como cuidador/a. Estas posiciones median la forma en que los maestros y las maestras se relacionan con los/as alumnos/as, las normas institucionales y ellos/as mismos/as.

Otros puntos de irritación incluían la cuestión de si privilegiar la autonomía, la autodisciplina y la autoorganización de los alumnos y las alumnas, o adoptar una posición que conciba al maestro o a la maestra como

una figura maternal o paternal que apoya el bienestar y el avance académico y educativo a través de la cercanía relacional y el compromiso emocional. Detrás de estas tensiones también se encontraban diferentes epistemologías de control y contingencia, o la tensión didáctico-pedagógica entre la dirección y la apertura, la regulación y la emergencia, lo que implica ciertas suposiciones sobre cómo deben organizarse los procesos de aprendizaje. Otro motivo recurrente de irritación fue el significado y la práctica de la *inclusión*, ya sea que implique el reconocimiento político y legal de la diferencia, que requiere un apoyo específico, o que apunte a una transformación transcultural desde abajo, enfatizando la pertenencia por encima de la diferenciación categórica.

Por último, surgieron fricciones más generales con respecto al propio proceso de investigación formativa, en particular la lentitud del proceso de traducción durante la coconstrucción de conocimiento, traducción entendida no solo como superación de una barrera lingüística en el diálogo, sino sobre todo como el esfuerzo continuo por crear un entendimiento mutuo y una intersubjetividad, mediante la explicación repetida del propio contexto social, histórico y educativo, y al verse obligado/a a articular experiencias y convicciones que se dan por sentadas y que rara vez se discuten entre los/as propios/as compañeros/as de profesión en un mismo contexto.

En particular, llaman la atención las irritaciones que manifestaban los/as maestros/as investigadores/as que participaban en las expediciones pedagógicas rela-

cionadas con *la regulación y la gestión del aula*. En este tema vamos a detenernos a continuación.

Algunos de los maestros y maestras de ambos contextos parecían convencidos de que su propio enfoque representaba el modelo más adecuado o, incluso, el generalmente más eficaz. En el centro de estas fricciones se encontraban diferentes ideas sobre lo que constituye un entorno propicio para el aprendizaje: ¿es más productivo un entorno caracterizado por un silencio establecido, una didáctica ritmizada, una enseñanza bien estructurada, un control generalizado o, más bien, ruido, movimiento, una enseñanza flexible, un aula en movimiento, de frecuentes interacciones entre compañeros y compañeras?

Algunos/as participantes del equipo suizo destacaban que el ruido ensordecedor que se producía en muchas aulas colombianas no permitía una enseñanza eficaz, ya que, desde su perspectiva, la voz del maestro o de la maestra a menudo se veía ahogada por lo que se percibía como alboroto de actividades paralelas no relacionadas ni enfocadas hacia el aprendizaje. Algunos de los maestros, de las maestras y de las y los estudiantes de magisterio suizo expresaron su confusión o crítica con respecto a lo que interpretaban como una actitud *laissez-fairista* de los maestros y las maestras colombianos/as, quienes, en su opinión, no mantenían un nivel mínimo de estructura disciplinaria, algo que los y las participantes suizo/as consideraban esencial para el aprendizaje. Les sorprendió especialmente el grado en que la regulación, incluida la gestión del aula y la orga-

nización espacial, parecía delegarse casi por completo en los/as propios/as estudiantes. Ello, a su vez, provocó incluso una pregunta más fundamental para la escuela colombiana: ¿la inclusión, entendida como la creación de un espacio seguro para los niños y las niñas de entornos socialmente desfavorecidos, se consigue en última instancia a costa de sacrificar los estándares educativos y el aprendizaje académico?

La irritación expresada por algunos y algunas de los y las participantes colombianos con respecto a las escuelas observadas en Suiza se centra en lo que percibieron como un énfasis excesivo en el silencio, la regulación y el control espacial dentro del aula. Describen su entrada a un entorno escolar caracterizado por una quietud abrumadora y una sensación de soledad, donde el silencio parecía no solo una norma pedagógica, sino también un principio rector de la vida en el aula. Les desconcertó, a un par de personas, especialmente, que las y los maestros usaran pequeñas campanitas para interrumpir el habla de los alumnos y las alumnas y restablecer el silencio como norma.

Desde su perspectiva, la escuela en Suiza mostraba formas de regulación excesiva, en las que incluso las necesidades mínimas de los alumnos y de las alumnas, como pedir más explicaciones, tenían que comunicarse de manera no verbal, mediante gestos muy protocolarios y silenciosos, como colocar el nombre en un tendedero o poner la mano sobre el pupitre. Mecanismos que, para algunas de las personas observadoras, parecían limitar

la espontaneidad de relacionarse e interactuar. Además, les sorprendió cómo la organización espacial del aula reforzaba esta lógica reguladora: destacan que, en la escuela suiza, se esperaba que los alumnos y las alumnas permanecieran en su sitio, incluso después de completar las tareas, y evitaran la interacción, reforzando así un modelo de orden basado en la separación, la inmovilidad y el cumplimiento silencioso.

En resumen: el encuentro y la coconstrucción de conocimiento entre maestros/as suizos/as y colombianos/as generó fricciones epistémicas que van más allá de las diferencias culturales o las variaciones pedagógicas. Como ilustran las citas de los inicios de la expedición, las observaciones iniciales estuvieron marcadas por supuestos históricamente sedimentados en cada contexto sobre lo que debería entenderse por la enseñanza “adecuada”, el aprendizaje “eficaz” y la educación “científica”.

Dinámicas históricamente situadas de asimetría epistemológica

Ello podría interpretarse con lo que Lachenmann (1994) identifica como “reproducción de sistemas de ignorancia”, o sea, la reproducción de órdenes de conocimiento dominantes y de normas pedagógicas naturalizadas. Los maestros, las maestras y los y las estudiantes del magisterio de ambos contextos nacionales, al inicio de sus observaciones, se acercaron a la otra realidad con una actitud comparativa de nombrar las deficiencias en lo observado en el otro contexto. El impulso de presentar lo

propio como más legítimo fue mutuo, lo que refleja una dinámica más amplia de asimetría epistémica.

Sin embargo, en el trascurso de los debates transnacionales, estas irritaciones iniciales se fueron relativizando. Los y las participantes revisaron y reelaboraron sus supuestos iniciales en el marco de los espacios de reflexión transnacional: talleres, en sus escritos en coautoría transnacional, o en lo que una maestra colombiana y una maestra suiza que siguieron un intercambio transnacional permanente después de las expediciones denominaron “conversaciones pedagógicas transnacionales”. Ellas habían formado pareja de intercambio después de cada día de observación tanto en las escuelas suizas como en las colombianas, y decidieron seguir este intercambio y reflexionar transnacionalmente sobre sus respectivas prácticas como maestras en cada contexto.

De manera que lo había comenzado como desorientación o desconocimiento al principio de la expedición, se convirtió en una parte generativa del diálogo y producción conjunta de conocimiento. La ausencia de un lenguaje común, la necesidad repetida de aclaraciones y los retrasos temporales introducidos por la traducción colaborativa no fueron meros obstáculos técnicos. Se revelaron como *operaciones epistemológicas*, es decir, perturbaciones de supuestos naturalizados. En este contexto, la *traducción*, lejos de ser una simple traducción lingüística literal, se convirtió sobre todo en una tarea semántica y en una práctica metodológica particular que sacó a la luz fricciones discursivas y afectivas dentro del proceso de investigación colaborativa.

La traducción¹⁷ exigía a los participantes articular sus marcos interpretativos, enmarcar históricamente sus supuestos conceptuales y políticos, y participar en el laborioso proceso de hacer inteligibles entre sí las posiciones subjetivas y las relaciones entre el yo y el mundo. Estrechamente relacionado con esto estaba el malestar por la lentitud de los procesos dialógicos, los retrasos —o la *desaceleración*— causados por la reflexión y la exigencia de “permanecer con el problema” (Haraway, 2016).

Sin embargo, fue precisamente este *estiramiento temporal*, esta ralentización metodológica, lo que permitió a los participantes prestar atención a la ambigüedad y la contradicción, lo que en última instancia creó un espacio epistémico en el que pudieron surgir formas de conocimiento relacionales y situadas en coproducción.

Conclusiones: fricciones y aperturas reflexivas de las expediciones transnacionales

La profesionalidad docente, entendida como conjunto de herramientas que, al modo de un mosaico móvil, permiten reconocer, identificar, analizar, proponer y enfrentar las vicisitudes de la vida laboral, esto es, las complejidades de la labor docente en las instituciones, entre otras, las configuraciones estructurales, las demandas e imposiciones de la época o los señalamientos de crisis de la escuela y la desaparición, el desplazamiento o la mutación de la tarea de enseñar en medio de una creciente demanda burocrática, no se asume como una

¹⁷ Los encuentros entre los y las participantes de la expedición en ambos contextos de hizo utilizando, básicamente, dos lenguas: español e inglés, para el intercambio entre las personas.

receta universal, con ingredientes de organismos multilaterales. Aquí, la profesionalidad se juega como una forma de actuar y comprender la vida profesional, la escuela y las relaciones de esta con el entorno, teniendo en cuenta las particularidades de *cada* sistema educativo, las condiciones para el ejercicio de la enseñanza, todas esas rutinas que causan irritación, asombro, extrañeza, inquietud o malestar: el silencio o el ruido, la excesiva normatización o el aparente caos que reina en algún salón; los horarios de inicio de actividades, las condiciones de llegada a la escuela, los espacios y materiales disponibles, etc.

La profesionalidad docente, en el marco de esta experiencia descrita, destaca por el intercambio académico y experiencial de la escuela, lo que fortalece o desarrolla el capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014; Leana, 2001). Es una perspectiva reflexiva sobre la acción y a partir de la acción (Perrenoud, 2007) que devela, como en el caso de las *irritaciones narradas*, que, y siguiendo a Grace (2012), el papel de maestros y maestras es intrínsecamente conflictivo, y este varía de acuerdo con el contexto y las condiciones de ejercicio del oficio, las demandas sociales, los dispositivos institucionales disponibles y el desarrollo profesional de quienes asumen la tarea.

Puede entenderse como una suerte de disonancia: temporal, espacial, generacional y de expectativas que pueden crear un choque (Widlak, 1984), como ocurrió en el intercambio en la Expedición Pedagógica Transna-

cional, que permite comparar esa idea de la profesionalidad, no como intento por establecer una jerarquía epistémica, basada en la idea lineal de progreso, y en la transferencia de modelos y esquemas de países considerados desarrollados a otros que requerían asistencia y ayuda, con base en una concepción eurocentrada, con el fin de evitar “errores” y aprovechar los “aciertos” en las gestiones, intervenciones, conceptos o aplicaciones, sino como un ejercicio analítico para contemplar la manera como diversos conceptos, categorías o fenómenos tienen ocurrencia en ámbitos y contextos diferentes, no con el ánimo de prestar moldes o modelos, sino, por el contrario, de interpelar el fenómeno mismo. En nuestro caso, se trata de comprender cómo la profesión docente ocurre, toma forma, se despliega y conforma un cierto *ethos* según el contexto de experiencia educativa.

En la Expedición Pedagógica Transnacional, el viaje, como salida al mundo (Ingold, 2018), permitió que la exploración, el conocimiento y la interacción con contextos educativos escolares en un Estado nación que se posiciona geopolíticamente frente a la calidad, la enseñanza, las tareas de la escuela, motivasen en los y las participantes una reflexión de sus conocimientos y su práctica como profesores y profesoras, que fueron adquiridos en un contexto posicionado geopolíticamente de manera diferente. Esto, por un lado, provoca en ellos irritaciones y, por tanto, nuevas preguntas (críticas) sobre los contextos y las prácticas educativas en apariencia familiares en su propia sociedad; por otro, les permi-

te cuestionar (críticamente) los contextos y las prácticas educativas que conocen, mediante el ejercicio de investigación con maestros y maestras ante el trasfondo de sus propias experiencias.

En conjunto, la irritación, la traducción y la desaceleración no solo respaldaron la intersubjetividad, sino que también la constituyeron en la práctica. La *irritación* no fue un defecto que debiera corregirse, sino más bien una fricción productiva que abrió la conciencia reflexiva de la posicionalidad de los investigadores y la normatividad y el poder. La *intersubjetividad* aquí no se refiere en absoluto a un “consenso armonioso”, sino a un proceso negociado parcial y frágil, por medio del cual se coconstruye el conocimiento a través de mundos vitales plurales y marcos institucionales.

Es precisamente a través del *esfuerzo* mutuo de permanecer *con* el desacuerdo, la opacidad y la incomodidad que los participantes comenzaron a confrontar la supuesta universalidad de sus propios cánones pedagógicos y sus supuestos naturalizados. La *irritación*, por consiguiente, no puede considerarse un fracaso epistémico. Por el contrario, marca *zonas de fricción académica*, donde se hace visible la contingencia de las propias categorías (Keller, 2011).

Basándose en la noción de Ingold de *la antropología como educación*, el proceso de investigación transnacional y transcultural permitió a los maestros y estudiantes de magisterio revisar sus propios supuestos a través de la lente de lo desconocido y así participar en un proceso de aprendizaje.

La traducción y el análisis intersubjetivo *no produjeron consenso*. Mas bien, la neutralidad y la universalidad percibidas de los propios acervos de conocimiento fueron objeto de un escrutinio crítico. En última instancia, la expedición se resistió a las lógicas extractivistas y abrió un espacio para el *conocimiento coproducido, basado en la incomodidad más que en la resolución*. El lento y, en ocasiones, difícil trabajo de traducción y reconocimiento mutuo no solo permitió compartir ideas, sino que también sentó las bases para una reflexividad sostenida y situada.

En este sentido, la movilidad y la investigación formativa de maestros, estudiantes de magisterio y profesoras universitarias fomentan la atención a la pluralidad discursiva y ayuda a cultivar las capacidades reflexivas que requiere el trabajo pedagógico, especialmente en sociedades diversas y desiguales.

A pesar de las tensiones claramente visibles en los primeros momentos del proceso de investigación —y en muchos sentidos debido a ellas—, el intercambio produjo momentos de dislocación epistemológica que permitieron cambios de perspectiva de las personas involucradas. Las fijaciones iniciales en la diferencia y los supuestos déficits, y las afirmaciones de superioridad, aunque no se resolvieron por completo, dieron paso gradualmente a formas más reflexivas de compromiso. Estas no surgieron en la comodidad de la uniformidad, sino mediante la confrontación, la incomodidad y el desconocimiento.

El campo educativo, sobredeterminado como está en ambos contextos nacionales, no puede eludirse, pero puede *irritarse* de manera productiva. Lo que se hace visible, entonces, no es una clara dicotomía norte-sur, sino un *paisaje de enredos epistemológicos*, en el que ambas partes están moldeadas por historias, lógicas institucionales y tradiciones pedagógicas que trascienden al individuo y exigen una reflexividad situada. De ahí que incluso al interior de los equipos también se creara fricciones en lo que a la percepción se refería. Al interior de los expedicionarios, ya sean de Colombia, ya de Suiza, también se estuvo en desacuerdo.

Esta experiencia de la Expedición Pedagógica Transnacional confirma, entonces, que, como lo plantea el Movimiento Pedagógico Colombiano, el encuentro, el intercambio de saberes y el viaje son herramientas para conocer, comprender y analizar las realidades educativas. Y para ello, además de requerir recursos para financiar la estancia, algo que debe hacerse de manera conjunta entre diversas agencias, y realizar procesos de formación sobre cada uno de los contextos, conviene desarrollar competencias etnográficas (Bertely, 2000), que permiten leer el contexto, identificar las tradiciones teóricas e intelectuales y el núcleo de sentido del trabajo educativo. Esto, con el fin de que esos tres planos de los que habla Rockwell (2018) para estudiar las culturas escolares: “a) la larga duración b) la continuidad relativa y c) la co-construcción cotidiana” (p. 176), sean un mecanismo para que las irritaciones se conviertan en diá-

logos transculturales que interpelen la propia realidad, que juzgue las condiciones de escolarización del país de procedencia, esto es, que se vuelva la mirada sobre sí misma y no se dirija solo hacia las demás.

Referencias

Atehortúa, A. (2012). La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (36), 69-79. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys69.79>

Banco Mundial (BM). (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. BM: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

Banco Mundial (BM). (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/240351507784846426>

Banco Mundial (BM). (2019). *Teach: Brief (English)*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/736201542659925063>

Banco Mundial (BM). (s. f.). *Teach*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/615241542660099850>

Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 111-131. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556266005>

Berlin, I. (2019). Giambattista Vico y la historia cultural. en *El fuste torcido de la humanidad. Capítulos de historia de las ideas* (pp. 71-92). Península. (Publicación original de 1947).

Bertely, M. (2009). La etnografía en la formación de enseñantes. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 13(1), 137-160. <https://doi.org/10.14201/2928>

Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 3-35. <https://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60364>

Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In: H. de Boer y S. Reh (Eds.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Great teachers. How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank. https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great_Teachers-How_to_Raise_Student_Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf

Cabal, J., López, D. y Castro, F. (2018). Programa de Incentivos Docentes: Impactos y recomendaciones en el corto plazo. Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Evaluacion_incentivos_docentes_Documento_vf.pdf

Calvo, G., Rendón, D. y Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>

Cano, M. y Ordóñez, E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>

Cárdenas, M. y Boada M. (2002). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En O. Zuluaga (Comp.), *Historia de la educación en Bogotá*. (Tomo II, pp. 195-230). Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105010910/HistoriaEducaBOGTomoll.pdf>

Cárdenas, M. y Rojas, F. (2002). El Movimiento Pedagógico. Una mirada desde los grupos pedagógicos. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 231-249). Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

Clifford, J. y Marcus, G. (Eds.). (1986). *Writing culture. The poetics and politics of ethnography* (2nd ed.). University of California Press.

Colombia, Congreso de la República. (2025). Ley 2481, por medio de la cual se establece el marco normativo de las escuelas normales superiores como instituciones de educación preescolar, básica, media y autorizadas para la oferta de educación superior y se establecen otras disposiciones (julio 16). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=260801>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Guía 31. Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral. Docentes y directivos docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_19.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar: nota técnica*. Oficina de Innovación Educativa. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/OrientacionesInnovacion_v2.pdf

Colombia, Presidencia de la República. (2002). Decreto 1278, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente (junio 19). https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Colombia, Presidencia de la República. (2021). Decreto 2016, por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos Bajo Régimen de Protección Temporal y se dictan otras disposiciones en materia migratoria (marzo 1). https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/decreto_0216_2021.htm

Cortazzi, M. (2001). *Narrative analysis in ethnography*. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 384-394). Sage.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.

Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. Popkewit (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 119-147). Universitat de València.

Echeverri, A. (2002). El aporte de las expediciones pedagógicas al Movimiento Pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 129-164). Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

Echeverri, J. (2021). Memorias de un viaje por las escuelas normales superiores. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 82-107. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.82-107>

García, S., Rodríguez, C., Sánchez, F. y Bedoya, J. (2015). *La lotería de la cuna: La movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia*. CEDE, Universidad de los Andes.

Ginsburg, M. (1990). Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: el caso de los futuros profesores. En T. Popkewit (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 80-118). Universitat de València.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. De Gruyter.
Grace, G. (2012). *Role conflict and the teacher*. Routledge. (Publicación original de 1972).

Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11cw25q>

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura, postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.

Hirschauer, S. y Amann, K. (Hrsg.). (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Suhrkamp.

Holston, J. (1989). *The modernist city. An anthropological critique of Brasília*. University of Chicago Press.

Internal Displacement Monitoring Centre y Norway Refugees Council. (2024). *Informe global sobre desplazamiento interno*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2024-espanol/>

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Routledge.

Keller, R. (2011). The sociology of knowledge approach to discourse (SKAD). *Human Studies*, 34, 43-65. <https://doi.org/10.1007/s10746-011-9175-z>

Lachenmann, G. (1994). Systeme des Nichtwissens. In: R. Hitzler, A. Honer y C. Maeder (Eds.), *Expertenwissen* (pp. 285-305). Vieweg+Teubner Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90633-5_18

Leana, C. (2011). *The missing link in school reform*. Stanford Social Innovation Review. pp. 30-35.

Lynch, K. y Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>

Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.

Marcus, G. y Fischer, M. (1999). *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences*. University of Chicago Press.

Martínez, A. (1997). El Movimiento Pedagógico, un movimiento por el saber y la cultura. En *Memorias del Congreso Pedagógico Nacional*. CEID, Fecode, 18 al 22 de agosto.

Martínez, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (6), 87-112. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7295>

Martínez, A. (2010a). La dilución del maestro. Reflexiones. *Palabra Maestra*, 10(25), 4-5.

Martínez, A. (2010b). Profesionalización: ¿oficio, profesión, función? *Revista Educación y Cultura*, (88), 27-32. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2010_Profesionalizacion_oficio_profesion_funcion.pdf

Martínez, A., Unda, P. y Mejía, M. (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 61-94). Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

Mecheril, P. (2012). Migrationsgesellschaft. En A. Kriwak y G. Pallaver (Hrsg.). *Medien und Minderheiten* (pp. 15-35). Innsbruck University Press.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2022). Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar.

Migración Colombia. (2024) Informe de migrantes venezolanos(os) en Colombia. Julio-agosto 2024. Migración Colombia. <https://www.migracioncolombia.gov.co/info->

grafias-migracion-colombia/informe-venez-jul-ago-2024
Muñoz, C. (2012). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema* (5.ª reimp.). Fondo de Cultura Económica. (Publicación original de 1996).

Organización Internacional para las Migraciones. (2022). *Tendencias migratorias en las Américas*. Oficina Regional de la OIM para América del Sur.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020: Competencias para el siglo XXI*. OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-miradas-2020-2/>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2021). *Informe de la situación y retos de la formación continua y desarrollo profesional docente en Iberoamérica: un estudio regional en el contexto del COVID-19*. OEI.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2023). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes*. Puntos clave. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2025). Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión. <https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-sobre-el-personal-docente-afrontar-la-escasez-de-docentes-y-transformar-la-profesion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. (2025). Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión. UNESCO y Fundación SM. <https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-sobre-el-personal-docente-afrontar-la-escasez-de-docentes-y-transformar-la-profesion>

Peñuela, D. y Rodríguez, V. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios*, (23), 3-14. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/10185>

Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Richter, S., Petrik, F. y Friebertshäuser, B. (2023). Irritationen suchen, erzeugen oder vermeiden: Reflexionen zu Forschungsprozessen in ethnografischen Projekten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 24(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.4007>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E. (2018). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En E. Rockwell. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 173-188) (compilado por N. Arata, J. C. Escalante y A. Padawer). CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16625/1/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

Rodríguez, A. (2002). El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 15-60). Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

Rodríguez, H. y Yarza, A. (2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. *Revista Internacional Magisterio*, 60-64. https://www.researchgate.net/profile/Alexander-Yarza-De-Los-Rios/publication/309397448_Formacion_de_educadores_desde_una_pedagogia_planetaria/links/580e2d8e08ae47535247978b/Formacion-de-educadores-desde-una-pedagogia-planetaria.pdf

Saldana, J. (2018). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.

Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente* [Ponencia]. Seminario Internacional “Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar”, IPEE-UNESCO, Buenos Aires, junio 2-6 [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/42869232/tenti_Fan..-libre.pdf?1455975088=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DPROFESIONALIZAR_A_LOS_PROFESORES_SIN_FOR.pdf&Expires=1754920314&Signature=...&Key-Pair-Id=...](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/42869232/tenti_Fan..-libre.pdf?1455975088=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DPROFESIONALIZAR_A_LOS_PROFESORES_SIN_FOR.pdf&Expires=1754920314&Signature=...&Key-Pair-Id=...</p></p>)

Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Alianza.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.00>

Vaillant, D. y Zorrilla de San Martín, V. (2024). Hacia un desarrollo profesional docente que contemple la desigualdad educativa en América Latina. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 32(125), e0244445. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204445>

Widlak, H. (1984). El shock que produce la práctica. El fracaso de la aplicación del saber. *Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (30), 95-107.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Paidós.

Zufiaurre, B. y Hamilton, D. (2015). *Cerrando círculos en educación. Pasado y futuro de la escolarización*. Morata.

Zuluaga, O. L. (1987). El Movimiento Pedagógico: taller de los maestros colombianos. *Educación y Cultura*, (13), 18-19.

Zuluaga, O. L. (2002). Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 303-318). Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

Capítulo IV

Aprender, narrar, enseñar: el lugar del maestro en ejercicio en la formación de normalistas colombianos

Johanna Milena Rey Herrera¹⁸

Darwin González Sierra¹⁹

Jhon Alexander Vargas Rojas²⁰

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar los saberes que docentes en formación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (Bogotá, Colombia) construyeron durante la sistematización de prácticas de maestras de preescolar y básica primaria reconocidas por su trayectoria y aportes pedagógicos, en el marco del macroproyecto desarrollado en los Seminarios de Investigación y Práctica Pedagógica (3.º-4.º semestre). El estudio, de perspectiva narrativa (Gudmundsdottir, 1998), emplea relatos de sistematización para reconstruir los saberes generados, reelaborados y transformados en interacciones establecidas entre los futuros maestros y las docentes en ejercicio. Los hallazgos muestran que el diálogo intergeneracional fue decisivo en la reflexión sobre la práctica pedagógica, reforzó la naturaleza colectiva de los saberes y puso en cuestión discursos que restan valor a la experiencia del maestro en ejercicio.

¹⁸ Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Universidad del Tolima. reyjohanna@gmail.com

¹⁹ Doctor en Ciencias de la Educación. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. dgonzalezs@educacionbogota.edu.co

²⁰ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional. vargasrojas21@gmail.com

Estudios sostienen que la mayoría de estos relatos de experiencia se pierden, olvidan o desechan, a pesar del interés que revisten para la formación inicial docente.

Palabras clave

Formación inicial docente, Escuela Normal Superior, Maestro en ejercicio, Investigación formativa.

Introducción

El capítulo analiza la experiencia de dos grupos de maestros en formación que sistematizaron las prácticas de maestras reconocidas por su trayectoria y amplio conocimiento en la enseñanza de preescolar y básica primaria, en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Bogotá (Colombia), en adelante ENSD María Montessori. Los maestros en formación se encontraban cursando el Programa de Formación Complementaria (PFC) en la misma institución. La ENSD María Montessori es la única Escuela Normal Superior pública ubicada en la capital del país; las otras 142 se distribuyen a lo largo del territorio nacional, especialmente en contextos rurales marginales.

En Colombia, las Escuelas Normales Superiores (ENS) son instituciones que prestan el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media; además están autorizadas para brindar formación inicial docente en estos mismos niveles, y como directivos docentes para la ruralidad, en el nivel del PFC (art. 2.3.3.7.1.3 del Decreto 1236 de 2020). Bajo esta modalidad, la formación docente tiene una duración de dos años -cuatro semestres- (MEN, Decreto 1236, 2020). No obstante, es necesario resaltar que en el sistema educativo colombiano las facultades de educación también ofrecen programas para la formación inicial docente en lo que se denomina

profesionalización, mediante programas de licenciatura dirigidos a distintos niveles educativos y áreas específicas; las licenciaturas tienen una duración de entre ocho y diez semestres de estudio. Esta distinción es relevante dadas las características que cobran las apuestas formativas de los futuros maestros y porque es un campo de tensión actual para entender el debate en torno al papel que desempeñan las ENS en el país. A pesar del tiempo y de los diferentes procesos de reforma, estas instituciones continúan cumpliendo la tarea encomendada desde 1821 (Zuluaga, 1996), aunque su papel ha sido, en diversos momentos, deslegitimado o relegado a un plano secundario.

El proceso de sistematización se llevó a cabo en el marco del Seminario de Investigación y Práctica Pedagógica de tercer y cuarto semestres, espacios académicos orientados al desarrollo del trabajo de grado del PFC. Para las ENS de Colombia, en general, y para la ENSD María Montessori, en particular, la práctica pedagógica en escenarios reales constituye el núcleo articulador de la formación inicial de maestros. Esta práctica se vincula con la investigación formativa a través de distintos seminarios, talleres y asignaturas que conforman la propuesta curricular. En el contexto colombiano, la incorporación de una política de investigación en las ENS se hizo posible con la expedición de la Ley 115 de 1994 y, posteriormente, con el Decreto 4790 de 2008.

Para las ENS, la investigación formativa constituye uno de los ejes de la formación inicial docente (MEN, 2015; Decreto 1236 de 2020). Con este eje, se buscó que los maestros noveles desarrollaran una actitud reflexiva con miras a la transformación de discursos y prácticas desde el reconocimiento de las condiciones particulares de estudiantes, docentes, instituciones y contextos. En consonancia con esta orientación, los diseños curricu-

lares desde entonces se vincula la práctica investigativa con la intervención pedagógica, en el entendido de que esta última no se limita a ser “el lugar de la aplicación de propuestas”, sino que constituye la “materia prima de la formación” (Álvarez, 2015).

Sin embargo, es importante señalar que en ejercicio de la autonomía curricular establecida por la Ley General de Educación de 1994, las ENS y demás instituciones educativas públicas y privadas del país, están facultadas para diseñar la propuesta curricular según las necesidades identificadas en los territorios, los problemas contextuales, objetos de estudio, recursos disponibles e intereses de quienes lideran estos procesos, entre otros; ello significa que la investigación formativa puede tener distintos matices en cada institución.

Para la ENSD María Montessori, la propuesta curricular reconoce la investigación como un acontecimiento de carácter educativo y pedagógico que promueve una actitud reflexiva orientada a transformar las múltiples problemáticas que afectan el contexto escolar. En el PFC, la investigación formativa se concreta en las siguientes acciones, siguiendo principalmente el sentido de la investigación-acción educativa: (1) observación y caracterización del contexto, (2) diseño de estrategias de intervención para la educación preescolar y básica primaria en diferentes instituciones escolares, (3) implementación de la propuesta pedagógica, (4) recolección de datos en diarios de campo, (5) descripción y análisis de la práctica; finalizando con la elaboración y socialización de un documento escrito. En esta institución, la formación docente desde la investigación en el aula se constituye en uno de los principios que articulan los espacios académicos de la propuesta curricular.

Esta impronta en la formación del docente normalista en las ENS, y de manera particular en el PFC de la ENSD María Montessori, muestra que la investigación formativa es considerada como un componente fundamental del quehacer cotidiano de la práctica pedagógica y “un complemento indispensable a la hora de darle sentido al acto de enseñar y aprender” (Cárdenas y Morales, 2023, p. 10). Así, el futuro maestro se proyecta hacia la reflexión y problematización de la propia práctica, como a la producción de saber pedagógico desde lo que ocurre en el aula. Bajo este rasgo distintivo, la investigación formativa se posiciona como uno de los ideales de la formación inicial docente, en tanto sugiere establecer relaciones particulares con las formas de enseñar, los saberes escolares, los estudiantes, la escritura y demás actores de la comunidad educativa (Marín, 2003; Cárdenas y Morales, 2023).

En este marco contextual surge para el año 2024 la iniciativa de investigación formativa que aquí se analiza: sistematizar experiencias escolares reconocidas por su trayectoria en la ENSD María Montessori, bajo la idea de un macroproyecto. Se optó por la sistematización por considerarla una estrategia pedagógica e investigativa que, en el contexto del movimiento magisterial y de la educación popular latinoamericana de los ochenta, tiene como propósito democratizar la producción de conocimiento bajo la consigna de que es posible reconstruir memorias de experiencias significativas de maestras y maestros desde sus propias realidades escolares.

Con este macroproyecto, el colectivo docente del PFC, junto con el equipo directivo, se propuso responder a algunas dificultades identificadas en el desarrollo de la propuesta curricular: Transitar de un tipo de investigación que se centraba en la implementación de estrategias en el aula hacia otra que permitiera la recuperación

de saberes que se producían en distintas experiencias docentes de la institución, superar la dispersión de objetos de estudio y la desconexión con las necesidades de la comunidad educativa, y pasar de la concepción individualista del trabajo de grado, incluso cuando se realizaba en grupo, al esfuerzo colectivo para aportar desde diferente aristas a un mismo eje problemático.

Aunque el macroproyecto consideró diversas prácticas pedagógicas entre ellas los semilleros y las líneas de investigación-, este trabajo en concreto centra su análisis en las sistematizaciones que recuperaron los saberes que dos maestras en ejercicio de la ENSD María Montessori movilizaban en el quehacer cotidiano del aula. Esta línea de trabajo fue, y continúa siendo, un problema analítico sentido por la institución. Para ese momento, varias maestras reconocidas por su trayectoria, compromiso y aportes pedagógicos estaban próximas a culminar su ciclo laboral y pensionarse. Esta preocupación hizo visible el poco conocimiento que se tenía en la institución, y aún se tiene, de la experiencia acumulada que los docentes despliegan en la práctica real y, con ello, la pérdida de una valiosa oportunidad para la formación de los futuros normalistas cuyo perfil se orienta hacia el trabajo escolar con las infancias. Suárez (2005) sostiene que la mayoría de estos relatos de experiencia se pierden, se olvidan o se desechan; a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela.

Visibilizar el quehacer de estas maestras destacadas significó valorar su lugar como productoras de saberes docentes fundamentales para los futuros normalistas, frente a prácticas que las solían desconocer en el proceso formativo como fuente de conocimiento. La identificación de esta mirada dominante devela, de acuerdo con Blanchard (1996), que al tiempo que se ha

intensificado la exaltación de la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros, se ha intensificado el desconocimiento del lugar del enseñante. Es decir, se mantiene la idea de un estudiante protagonista de su práctica, sin reconocer a los maestros en ejercicio como formadores de los futuros docentes (Calderón, 2018), lo que Jackson (1998) denomina como el predominio del modelo de déficit.

La sistematización supuso resignificar la relación entre los docentes en ejercicio que acogen a los practicantes en sus aulas y los maestros en formación. Se partió de la premisa que propiciar el diálogo entre estos actores era una oportunidad para reconocer dimensiones del quehacer docente que suelen recibir menor atención en los procesos formativos y, a la vez, atenuar las tensiones propias de un presente marcado por una concepción individualista del trabajo docente y por el ensanchamiento de las brechas generacionales (Calderón et al. (2018). De acuerdo con Hall, la construcción de la identidad es inseparable del diálogo con el otro, y todo lo que decimos y queremos decir se modifica por la interacción y el interjuego con otra persona (Hall, 1996). Diversos estudios han demostrado que es imprescindible reconocer el carácter colectivo de la formación inicial docente, pues el intercambio con otros resulta valioso para descubrir y aprender.

Con el ánimo de identificar los saberes que los grupos de maestros en formación desplegaron en la experiencia de sistematización, se analizan las narrativas que se encuentran escritas en los informes de trabajo de grado y que emergieron de las interacciones ocurridas en las distintas situaciones de aula. En este caso, los relatos objeto de estudio remiten a la construcción de saberes en la interacción que se estableció entre los maestros en formación y las docentes en ejercicio o titulares del aula.

Los saberes docentes se entienden como los conocimientos que los maestros en formación y en servicio generan, reelaboran y transforman en el transcurso de las actividades que se despliegan en el aula, ya que es ahí donde se enfrentan a situaciones variables y muchas veces inéditas (Mercado, 2001; Naranjo y Candela, 2006). Así, los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en la interacción con los niños y con los materiales curriculares, con los colegas, con los padres y con toda la información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza” (Mercado, 2001, p. 3).

Este conocimiento de carácter práctico es producto de construcciones sociales, históricas y colectivas que emergen en contextos particulares y ámbitos institucionales situados, los cuales están surcados por determinaciones e influencias de todo tipo (Suárez et. al., 2021). En este sentido, la pregunta que orienta la indagación es: ¿Cuáles fueron los saberes docentes que los maestros en formación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori desplegaron en la interacción con las maestras titulares y que reconstruyeron en los documentos de sistematización?

Reconstruir los saberes que los maestros en formación construyeron durante el proceso de sistematización y ofrecerlos aquí a otros maestros interesados en la formación inicial docente, es un aporte al debate actual y público acerca de los rasgos y matices que cobra la formación inicial de maestros normalistas cuando en los espacios académicos de práctica e investigación se reconoce el lugar de las maestras en ejercicio como portadoras de saberes fundamentales para el trabajo escolar. Todavía hay un gran silencio en el tema de la producción de nuevo conocimiento en la práctica, no se sabe mucho acerca de cómo la gente aprende a hacer cosas que no había hecho antes (Chaiklin y Lave (1993).

Varios estudios señalan la importancia que tiene analizar y valorar las buenas prácticas de los maestros en ejercicio, así como reconocer los esfuerzos hechos por muchos de ellos (Jiménez (2015).

A continuación, se presenta la perspectiva teórico-metodológica, posteriormente el análisis y la discusión de los saberes docentes movilizados en la interacción con las maestras titulares desde la singularidad del trabajo cotidiano y, finalmente, las conclusiones que se desprenden del estudio.

Perspectiva Metodológica

El referente empírico que da lugar al análisis proviene de dos informes de sistematización elaborados a lo largo del año 2024, correspondientes al trabajo de grado de maestros normalistas en formación de IV semestre de la ENSD María Montessori. En concordancia con el interés investigativo, el acercamiento al estudio de los relatos producidos en los informes de sistematización se orienta desde la perspectiva narrativa como propuesta metodológica (Gudmundsdottir, 1998), pues permite un análisis interpretativo de los saberes que los futuros normalistas construyeron en diálogo con los maestros en ejercicio.

Asumir que los saberes e identidades se construyen y reconstruyen dentro del discurso y en la interacción con otras personas, y que emergen de la experiencia “en ámbitos históricos e institucionales específicos, en el interior de formaciones y prácticas discursivas particulares, mediante estrategias enunciativas singulares” (Hall, 2003, p. 18), permite considerar a las narrativas como un valioso insumo para indagar acerca de los saberes docentes que estos grupos de maestros en formación construyeron en el proceso de sistematización. En este sentido, la narrativa se entiende como una perspectiva teórico-metodológica que visibiliza la experiencia situada del quehacer docente.

En diálogo con Ricoeur, (2006), al reconstruir acontecimientos el relato revela huellas que facilitan la comprensión e interpretación de la vida vivida y narrada, lo que permite al investigador adoptar una actitud reflexiva y un pensamiento crítico para reconocer cómo dichas huellas incidieron, en este caso, en la construcción de saberes docentes de los futuros maestros normalistas. Así, las narrativas abren la posibilidad de descubrir sentidos, renovar relatos y agenciar acciones transformadoras. En este proceso resulta crucial atender qué historias se cuentan, cuándo se insertan en la práctica educativa, a quiénes se dirigen y con qué propósito (McEwan & Egan, 2005).

El análisis se realizó a través de matrices con el fin de identificar enunciados o ideas constantes a las que los maestros en formación aludían en sus relatos, los cuales se organizaron temáticamente con base al objeto de estudio. En la lectura y relectura de los datos se estableció el diálogo con resultados de investigaciones y teorías sobre el tema. Asimismo, se recurrió a la descripción en detalle para identificar las comprensiones construidas por los futuros maestros normalistas, empleando sus propias palabras escritas para dar sentido y reconstruir los significados producidos en la experiencia de investigación formativa.

Las maestras en ejercicio que participaron de manera decidida en la sistematización fueron: la maestra Lesby de preescolar y la maestra Luz Marina de básica primaria, con 32 y 34 años de trayectoria en la ENSD María Montessori, respectivamente, sus nombres se mantuvieron por solicitud de las docentes. La maestra Lesby es licenciada en preescolar y profesional en psicología, y la maestra Luz Marina es normalista superior y licenciada en lengua castellana. La participación de estas maestras se justificó porque sus perfiles correspondían al campo de acción de los futuros normalistas, sumado al reconocimiento que tenían en la institución por sus trayectorias, compromiso y aportes pedagógicos.

Los maestros en formación que sistematizaron las prácticas de estas maestras se organizaron en dos grupos. El primero, integrado por tres mujeres entre los 24 y 50 años, quienes, además de cursar el PFC, trabajaban en horario vespertino y nocturno para garantizar las necesidades de manutención propias y la de sus familias; dos de ellas tenían título de bachiller académico y una era egresada de la institución como bachiller pedagógico. El segundo grupo se conformó por cuatro estudiantes -tres mujeres y un hombre- cuyas edades oscilaban entre 19 y 34 años: dos egresadas de la Escuela Normal como bachilleres pedagógicos, una graduada en Comunicación Social de la Universidad Minuto de Dios y un enfermero egresado de la Universidad Nacional. En los análisis de los datos, el primer grupo se identifica como s1 y el segundo, como s2.

El proceso de sistematización inició en el tercer semestre y concluyó con la socialización pública de los documentos de sistematización en el cuarto semestre. La práctica investigativa se desarrolló en la ENSD María Montessori en un grado de preescolar con 23 estudiantes (10 niños y 13 niñas entre los 4 y 5 años) y en un curso del grado cuarto de primaria con 35 estudiantes (20 niñas y 16 niños entre los 8 y los 10 años). Las inmersiones en el aula fueron doce por semestre. El grupo que sistematizó la práctica de la maestra Lesby la realizó en el horario de la tarde y el grupo que estuvo con la maestra Luz Marina, en la mañana.

Durante este tiempo, los maestros en formación recopilaron información sobre el quehacer de las maestras mediante la observación participante y la toma de registros en audio, video y diario de campo. Además, implementaron una propuesta de intervención que se constituyó en insumo fundamental para la posterior reconstrucción de las prácticas docentes. Los informes adoptaron un formato monográfico con los siguientes apartados: introducción, planteamiento del problema,

antecedentes, referentes teóricos, metodología, análisis de datos y conclusiones. Los trabajos de grado se encuentran en el repositorio de la ENSD María Montessori (<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>).

Análisis y discusión

En los documentos de sistematización, los maestros en formación identificaron diferentes saberes que las maestras en ejercicio ponían en juego cuando realizaban sus prácticas de enseñanza. El análisis se organiza en cuatro partes: en la primera, se muestran los saberes que los maestros en formación aprendieron alrededor de juego como estrategia pedagógica; en la segunda, los conocimientos construidos sobre cómo brindar una educación inclusiva; en la tercera, relatos que valoraron el uso del tiempo en el aula más allá del desarrollo del contenido y, por último, el uso del lenguaje desde el afecto y el humor como herramienta para mejorar el ambiente de la clase y favorecer la enseñanza. Cada una de las narraciones brindó una aproximación a las huellas que dejaron marca, que los conmovió y los movilizó a contar. En concordancia con Suárez y Dávila (2017) y Alliaud (2017), al narrar, los docentes construyen y reconstruyen sus identidades como colectivo profesional en relación con el saber del oficio de enseñar.

La importancia y el valor del juego

El grupo de maestras en formación que sistematizó la práctica de la maestra Lesby de preescolar, en adelante grupo s1, señaló la apropiación que hizo del conocimiento sobre el uso del juego como estrategia pedagógica para favorecer la enseñanza y el aprendizaje en este ciclo escolar.

En el proceso de sistematización de los saberes que movilizó la maestra Lesby en su quehacer docente de preescolar, aprendimos la importancia de integrar el juego como herra-

mienta pedagógica fundamental. A través de actividades con fichas, sábanas, juegos de mesa. La maestra no sólo lo empleaba para enseñar contenidos, sino también para fomentar la creatividad, el pensamiento matemático, lógico y crítico. (s1, p. 100).

Con la expresión *aprendimos a integrar el juego*, se denotó la apropiación y el reconocimiento que hicieron de ese saber docente situado y específico. Siguiendo a Mercado (2001), dicha apropiación permitió a los maestros en formación generar nuevos saberes al resignificarlos.

Sumado a ello, el grupo en cuestión identificó diferentes materiales concretos que podían emplear para realizar las intervenciones con las niñas y los niños, por ejemplo, *fichas, sábanas y juegos de mesa*; además de los múltiples sentidos e intencionalidades que cobraba el juego en el aula *no sólo para enseñar contenidos, sino también para fomentar la creatividad, el pensamiento matemático, lógico y crítico*. Saberes docentes que resignificaron la comprensión sobre el trabajo cotidiano en el preescolar y que, por tanto, fueron determinantes en su formación como futuros maestros de educación infantil. Investigaciones y orientaciones curriculares señalan que el juego se constituye en una actividad rectora en la primera infancia y que más allá de ser una actividad recreativa, es una herramienta valiosa para el aprendizaje de las niñas y los niños de nivel preescolar (Celi et. al., 2021; Fernández, 2023) por Vásquez, 2025.

Estas maestras en formación complementaron el texto escrito describiendo e interpretando el trabajo y las acciones que la maestra Lesby realizaba con los estudiantes, resaltando su rol mediador en el desarrollo de una actividad centrada en el juego.

Al principio a las parejas se les hacía muy complicado poner el aro en la silla, ya que agarraban el aro con la mano o lo dejaban caer, pero con un poco de ayuda de la maestra se les hizo un poco más fácil porque ya le cogieron la práctica al juego de llevar el aro [...]. Ella está siempre presente en las explicaciones con los estudiantes y atenta para brindarles ayuda. Esta práctica muestra que es necesario como maestra reconocer las bondades del juego en el desarrollo infantil, y es fundamental la guía y el acompañamiento a las niñas y a los niños. El espacio de juego es fundamental para fortalecer el compañerismo, la fuerza, el control muscular, el equilibrio, la percepción, los sentidos y la confianza en el uso del cuerpo. (s1, p. 58).

El grupo de maestras en formación relató los modos de orientar y acompañar de la docente titular en el transcurso del juego, en especial fijaron su atención en la ayuda que ella brindaba para la superación de las dificultades que se presentaron y el logro del objetivo por parte de todos los niños y las niñas. Resaltaron ese *estar presente siempre* en la actividad, con la orientación de instrucciones, la observación atenta, la escucha permanente, la retroalimentación en el momento y la colaboración que se proveía a cada estudiante. Y comprendieron que no todos los estudiantes aprendían de la misma manera, que cada uno requirió de apoyos distintos y que el error o la no posibilidad de hacer el ejercicio en un primer intento que no representa un fracaso, sino una oportunidad para intentarlo de nuevo.

Además, este grupo complejizó sus conocimientos sobre el juego como estrategia pedagógica, resaltando otros modos de emplearse; para el desarrollo de habilidades motoras, la resolución de problemas, el fortalecimiento de la autonomía y el trabajo entre pares. En sus palabras, estos saberes docentes les permitieron *reconocer las bondades del juego en el desarrollo infantil*.

Este grupo s1 amplió sus conocimientos sobre la importancia y el sentido del juego, a través del diálogo que establecía con la maestra Lesby. Como se muestra a continuación

En palabras de la maestra: [...] en el juego los niños tienen la posibilidad de relacionarse tanto con sus amigos como con su maestra. El juego prepara a los niños para conocer, para construir algún saber. Porque uno dice, jugar ¿para qué? Muchas veces las personas dicen: esa profe solo juega y juega, pero no saben el por qué. Además, a través del juego conozco a los niños. (s1, p. 51).

Que las maestras en formación retomaran la voz de la maestra titular para documentar y visibilizar la importancia del juego en la práctica escolar, da cuenta de la huella que este tipo de interlocuciones dejó en ellas. A través del diálogo, comprendieron que el juego es la actividad fundamental del trabajo docente en el nivel preescolar, ya que proveía experiencias para la socialización entre niñas, niños y maestra, así como la exploración y construcción de diferentes aprendizajes *prepara a los niños para conocer, construir algún saber*. Además, reconocieron que a través del juego se podían observar las formas de interacción, actitudes, necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes *a través del juego conozco a los niños*. Y, a su vez, problematizaron las miradas dominantes que lo subestiman y deslegitiman *esa profe solo juega*.

Estos relatos dan cuenta de los conocimientos que este grupo de maestros en formación construyó acerca de las diferentes formas de desplegar experiencias con el juego a partir de la mediación docente y, con ello, reconocer el lugar central que tiene el juego en las prácticas de enseñanza en la educación infantil. Un reto que continúa pendiente en la formación inicial docente en Colombia; como argumentan Sarlé (2008) y Durán

(2025), es necesario que los maestros en formación construyan saberes sobre el juego desde experiencias escolares reales, ya que, aunque es un tema obligado en la educación infantil, su inclusión en las aulas no siempre resulta sencilla ni simple.

Brindar una educación inclusiva

Los relatos también refirieron a momentos de enseñanza en los que las docentes titulares reconocían, interactuaban y dedicaban tiempo a las niñas y los niños que presentaban dificultades en el aprendizaje. Instantes de interacción que dan cuenta de la riqueza de saberes que los futuros maestros normalistas construyeron junto con Luz Marina y Lesby sobre la enseñanza inclusiva. Conocimientos que suelen pasar desapercibidos cuando esas experiencias no son documentadas ni valoradas como oportunidades importantes para la formación inicial docente y el quehacer pedagógico de las escuelas (Suárez, 2021).

El grupo s2 resaltó el *esfuerzo* que la maestra Luz Marina hacía por *involucrarse* con todos sus estudiantes, en especial con Camilo, un niño que presentaba dificultad para mantener la atención y realizar algunas actividades.

Luz Marina se esfuerza por involucrarse con todos sus estudiantes, incluidos aquellos con necesidades diversas. Un caso notable es el de Camilo, quien tiene dificultades para realizar algunas actividades y, en general, le cuesta prestar atención a lo que dice la maestra [...] Después de un tiempo en el que la comunicación entre ellos había sido complicada, incluso con nosotros, observamos cómo lograron entablar una pequeña conversación en torno a una actividad de sopa de letras. Fue un momento conmovedor en el que se notó el esfuerzo de Luz Marina por acercarse a Camilo y hacer que se sintiera parte de la clase. Aunque la conversación no fue extensa, vimos esa interacción que es difícil para muchos de los maestros y estudiantes que le rodean (s2, p. 75).

Ante el reto que representó la interacción con Camilo tanto para la maestra titular como para los maestros en formación, el grupo s2 resaltó los saberes que Luz Marina desplegaba para trabajar con el estudiante. Reconocieron que, en condiciones de especial exigencia, la maestra requirió acercarse de otra manera, esto fue, disponer material de aprendizaje como la sopa de letras, mantener cierta proximidad e interactuar con el niño en torno al avance de la actividad. La identificación de esta serie de acciones denotó lo que ellos señalaron como *esfuerzo por acercarse a Camilo*, y que puede traducirse como los vínculos que con paciencia y afecto se requirieron poner en juego para convertir la dificultad atencional en una respuesta educativa para atender a la diversidad.

Estos saberes que Luz Marina desplegó en el acto de enseñanza, y los ajustes que requirió hacer en la práctica, *para que Camilo se sintiera parte de la clase*, ofreció a los futuros maestros conocimientos fundamentales para afrontar situaciones inéditas que surgían en torno a lograr la participación de todos los estudiantes en el desarrollo de la clase. Saberes que los maestros en formación hoy día reclaman ante la multiplicidad de necesidades que se presentan en las aulas. Sin bien en Colombia, el Decreto 1421 de 2017 establece directrices para brindar educación inclusiva a las personas con discapacidad en el ámbito educativo, cada vez más se requiere brindar conocimientos relativos a contextos reales de clase, especialmente para facilitar respuestas escolares con justicia social a esta diversidad de demandas educativas (Naranjo, 2006; Herrera et. al., 2024).

Por su parte, el grupo s1 refirió a una interacción conversacional sostenida con la maestra Lesby para mostrar que ser docente de preescolar también implicaba saber diseñar tareas para observar el proceso que tenía las niñas y los niños, con miras a identificar características, necesidades y formas apropiadas de guía y apoyo.

Maestra titular: *Vamos a hacer una flor con la tempera roja*

Maestra en formación: *¿Profe es mejor decirles que hacen la flor guiada?*

Maestra titular: *A veces yo les doy ideas, pero lo que menos me gusta es estructurarles el dibujo, con eso yo sé más o menos en qué proceso van.*

Bueno, digamos los niños que no hacen las cosas como son, sino otras cosas como eso -señala lo que está realizando Rene-

Frente a la instrucción de la docente titular -“*Vamos a hacer una flor con la tempera roja*”-, una maestra en formación interrumpe para sugerir, a modo de pregunta, si es mejor ofrecer una guía de flor para que los estudiantes la realicen. Esta pregunta muestra que el diálogo se constituyó en una oportunidad para que las futuras maestras normalistas desplegaran saberes sobre el sentido que tiene la instrucción para orientar el desarrollo de actividades en el aula, un aspecto central del trabajo docente. En respuesta a la pregunta formulada, la maestra titular compartió con el grupo de maestras en formación un saber construido en la experiencia y en la interacción: *A veces yo les doy ideas, pero lo que menos me gusta es estructurarles el dibujo, con eso yo sé más o menos en qué proceso van.* Un saber que les ayudó a identificar que la instrucción y el diseño de tareas requieren considerar la heterogeneidad del grupo, esto es, trascender la mirada homogénea.

Con su intervención, la maestra Lesby advierte la complejidad implícita del trabajo docente de preescolar, así como la gran variedad de saberes que se deben poner en juego para detectar características personales, formas de resolver las tareas, necesidades y diferencias individuales de cada uno de los estudiantes -como René que requiere atención desde las dificultades evidenciadas-, sin seguir un modelo único ni imponer estructuras

rígidas. En reconocimiento de este saber docente y de las huellas que dejó en el proceso formativo, las futuras maestras normalistas titularon uno de los capítulos del informe de sistematización: “Abrazar la diversidad”.

En suma, los relatos e interacciones que se presentan en este apartado sugieren que los maestros en formación aprendieron que la inclusión emerge de las decisiones pedagógicas cotidianas, más que de una orientación técnica predeterminedada, y que los saberes docentes de Lesby y Luz Marina, así como los de ellos, son puestos a prueba, adaptados, transformados y enriquecidos en el quehacer cotidiano del aula.

Realizar pausas

El grupo s2 destacó momentos de clase que a simple vista podían pasar desapercibidos y que resultaron fundamentales para su proceso formativo, como suspender el desarrollo del contenido para indagar sobre el estado de ánimo de los estudiantes cuando percibía *cansancio o energía baja*. En tiempos del rendimiento y la aceleración, tiene un alto valor saber brindar tiempos para *desacelerar* y permitir una experiencia escolar menos rígida, donde las niñas y los niños puedan detenerse, observar y reflexionar sin la presión del trabajo sobre el contenido curricular (Masschelein (2024).

A mitad de la clase, cuando notaba que la energía bajaba o que el cansancio se apoderaba de sus estudiantes, Luz Marina los invitaba a reflexionar. Con voz suave y pausada, les decía: “¿Qué hemos aprendido hoy? ¿Cómo nos sentimos? Recordemos que lo que hacemos, lo hacemos para nosotros mismos, para ser mejores”. Estas pausas les permitían a los estudiantes conectarse consigo mismos, calmar sus mentes y volver a la tarea con un nuevo enfoque (s2, 74).

Estas pausas que *invitaban a reflexionar* fueron consideradas como valiosas por los maestros en formación, quienes relataron y reflexionaron sobre las preguntas que las posibilitaban, el tono de voz empleado, así como la reflexión que se emitió sobre el sentido de aquello que se realizaba en la clase – “*Recordemos que lo que hacemos, lo hacemos para nosotros mismos, para ser mejores*”-. En este caso, los futuros maestros registraron un saber que se construyó en el vínculo y en la pausa deliberada: un conocimiento que contribuyó a mostrar la importancia de generar espacios donde las niñas y los niños sea escuchados y reconocidos, más allá de la preocupación por el contenido.

Los maestros en formación aprendieron a valorar la organización del tiempo atendiendo a los ritmos singulares de cada grupo; aprendizaje especialmente significativo en una escuela primaria estructurada por asignaturas y bloques de dos horas, donde las interacciones con los estudiantes corrían el riesgo de quedar reducidas a contenidos, competencias y evaluaciones. Conviene recordar que el saber docente identificado sobre aprender a hacer pausas —siguiendo a Masschelein, J. (2024)— crea un *tiempo para el mundo*, que difiere del mundo de la producción.

El grupo s1 también reconoció la organización del tiempo en la práctica cotidiana, señalando que ese saber no solo tenía que ver con la adecuación de las condiciones para favorecer el trabajo con los niños, sino también para desarrollar las otras funciones del quehacer docente:

Mientras tanto, la maestra pide a los niños y niñas que se ubiquen en sus puestos de trabajo para que dispongan de los 40 minutos de juego libre. Durante este tiempo, ella se ubica en su mesa de trabajo y tiene la oportunidad de revisar la agenda de cada estudiante, leer los mensajes que envían las familias

y, a su vez, observar a los estudiantes para asegurarse que efectivamente estén comprometidos con las actividades que les indicó, así como atender las diferentes necesidades que se presentan. Como toda maestra de educación inicial, ella realiza diferentes acciones de manera simultánea. La agenda permanece en el escritorio en el transcurso de la jornada, la docente prefiere tenerla a la mano para cualquier anotación que se requiera. (s1, p. 89)

Al sistematizar dichas escenas, los maestros en formación (s1) manifestaron que la maestra ponía en juego dicho saber para orientar a los estudiantes a la ejecución de una misma actividad; expresiones como: *mientras tanto, durante este tiempo o ahora* les permitió valorar las formas discursivas que ella empleaba para la negociación de significados y la regulación de la participación colectiva (Mercer, 2000).

La reflexión muestra que los maestros en formación reconocieron que la organización del tiempo en el aula permitió a la maestra Lesby estar pendiente de los niños, *asegurarse que efectivamente estén comprometidos con las actividades que se presentan*, y transformar un tiempo-espacio para la exploración espontánea. Así como avanzar en la revisión de las agendas que usaba para comunicarse con las familias de los estudiantes. La identificación de estos instantes de interacción les permitió comprender el esfuerzo que implicaba distribuir el tiempo para el desarrollo de varias tareas a la vez. Con la frase *como toda maestra de educación inicial*, los futuros normalistas reconocieron que responder a múltiples tareas es una práctica propia del trabajo docente.

Vincular el afecto

El grupo de maestros (S2) recalcó la importancia del uso del lenguaje desde el afecto y el humor como herramienta para mejorar el ambiente de la clase y los procesos de enseñanza.

Cada mañana, al comenzar su clase, Luz Marina saludaba a sus estudiantes con palabras llenas de cariño. No importaba si eran niños inquietos o distraídos, siempre tenía un “papacito” o “mamacita” listo para recordarle a cada uno que estaba ahí con amor. Si algún estudiante se distraía o cometía un error, ella no levantaba la voz ni utilizaba frases duras. En lugar de eso, su tono era suave, y con una sonrisa les decía: “Ay, mamacita, concéntrate un poquito”, o “Papacito, vamos a enfocarnos, ¿sí?”. Estas palabras llenas de afecto no sólo llamaban la atención, sino que hacían sentir a los estudiantes valorados, creando un ambiente en el que el respeto mutuo florecía. (S2 p. 73).

Al inicio de una sesión de clase, el grupo señaló que Luz Marina hacía uso de una serie de palabras llenas de cariño, un recurso afectivo que promovía la atención y la disposición del curso, resaltando además que en la interacción con los niños estaba ahí con amor. El grupo observó que el uso de un lenguaje afectuoso y una actitud de cercanía como “*no levantar la voz ni utilizar frases duras, emplear un tono suave y, con una sonrisa*”, incidía en el ambiente de la clase y en el desarrollo de las actividades académicas. No es casual, entonces, que los maestros en formación hayan señalado que *estas palabras llenas de afecto no solo llaman la atención, sino que hacían sentir a los estudiantes valorados, creando un ambiente en el que el respeto mutuo florecía* (S2). Siguiendo a Mercer y Howe (2012), cuando los docentes emplean con frecuencia este tipo de estrategias interactivas, la implicación del alumnado y sus resultados académicos tienden a mejorar.

En el relato, el grupo (s2) destaca que las palabras cariñosas no eran su única estrategia, para advertir que el humor también era un rasgo en los modos de hablar de la maestra titular.

Las palabras cariñosas no eran su única estrategia. Luz Marina tenía el don de improvisar rimas en medio de sus clases. Mientras explicaba un tema o corregía algún error, intercalaba versos que hacían reír a todos. Estas pequeñas rimas hacían que las lecciones fueran más memorables, y los estudiantes se enganchaban, repitiéndolas como si fueran canciones pegajosas. (s2, p. 72).

Al señalar que Luz Marina *tenía el don de improvisar rimas*, los maestros en formación advirtieron que este era un recurso que podía incorporarse como rasgo diferencial en sus acciones pedagógica, ya que al desplegarse generaba un vínculo afectivo mediado por la risa, la alegría y el juego con el lenguaje. En la observación, describieron la relación que la titular estableció con el grupo desde un afecto compartido - *“Mientras explicaba un tema o corregía algún error, intercalaba versos que hacían reír a todos”*- lo cual, en palabras de Lourenço, Domínguez-Lara y Valente (2025) supone que el humor genera un clima inclusivo y emocionalmente equilibrado que potencia la participación y la memoria. Así, la dimensión afectiva se convirtió así en condición fundamental para transformar colectivamente lo que ocurría en la clase, para mejorar el desarrollo educativo de los niños y las niñas (Núñez, 2024).

Conclusiones

Trabajar alrededor de un problema analítico como lo fue el macroproyecto de sistematización de experiencias escolares significó ver que era posible organizarse alrededor

de una necesidad sentida en la institución por aportar esfuerzos de manera colegiada y alcanzar un logro común. Una apuesta que surge de la importancia de tener una actitud de sospecha frente una organización curricular que puede transformarse a partir del reconocimiento de dificultades y necesidades que se perciben en los procesos formativos. Esta estrategia exigió modos de comunicación más horizontales entre los distintos actores del proceso.

La sistematización de las experiencias de maestras de reconocida trayectoria posibilita un diálogo entre las prácticas del PFC de la ENSD María Montessori y los saberes construidos en los demás ciclos escolares; este vínculo reconoce la experiencia pedagógica como fuente de conocimiento y potencia la construcción identitaria de los futuros maestros normalistas. Este hallazgo muestra la importancia de articular experiencia, procesos de formación investigativa, prácticas situadas e interacción con el quehacer docente para generar, reelaborar y transformar los saberes y con ello, sus identidades docentes.

Reconocer la apuesta de investigación formativa de las Escuelas Normales Superiores, como la ENSD María Montessori, cobra un sentido particular cuando concede un lugar de importancia a los saberes sobre la docencia que despliegan Luz Marina y Lesby en situaciones de aula. Al vincular las voces de las maestras en ejercicio como fuente de conocimiento, desde una mirada comprensiva y respetuosa, abre posibilidades para enriquecer la formación de maestros normalistas desde la identificación de dimensiones del trabajo docente que se hacen visibles en el hacer cotidiano. Este diálogo intergeneracional se constituye en un aporte para analizar buenas prácticas de maestras reconocidas y con trayectoria.

El análisis de las narrativas se constituyó en una perspectiva teórico-metodológica que permitió evidenciar cómo, en el diálogo y la observación participante, los maestros en formación se apropiaron de los saberes docentes desplegados en la práctica. Con el análisis de los relatos se aproximó a la manera en que interacción y construcción de conocimiento, se articulan de múltiples maneras en el proceso formativo de los maestros normalistas. Con las narrativas es posible evidenciar qué y cómo aprenden los futuros maestros en el ejercicio de la práctica y en la investigación formativa; lo que muestra la necesidad de volver sobre esas memorias que suelen quedar guardadas en los repositorios institucionales de trabajos de grado, cuando los hay.

La experiencia vivida en la puesta en marcha del macroproyecto y en el análisis de informes de sistematización muestran posibilidades investigativas para seguir rastreando ese cúmulo de saberes y otros rasgos de identidad profesional, desde interrogantes como: ¿cuáles son y cómo se construyen los saberes que los maestros en formación ponen en juego en sus prácticas pedagógicas y en la investigación formativa?, ¿qué podemos aprender del análisis de las narrativas que surgen de las prácticas pedagógicas en formas de investigación?, ¿cuál es el potencial que tiene el saber de la experiencia para la formación y el desarrollo profesional docente? Preocupaciones que pueden aportar al campo de producción de los saberes docentes y brindar alternativas para la formación docente desde las voces de quienes protagonizan las situaciones de enseñanza, los maestros en ejercicio.

Referencias

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros de oficio*. Buenos Aires. Paidós.

Álvarez, A. (2015). La investigación formativa: El lugar de la práctica pedagógica en las Escuelas Normales Superiores. *As-Sensus*, 1(4), 20–29. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/1799>

Calderón, C., Cárdenas, Y., León, A., Marín, D., Noguera, C., & Salgado, F. (2018). *Práctica pedagógica y formación de maestros*. Universidad Pedagógica Nacional, 1, 13–42.

Celi Rojas, S. , Sánchez, V. , Quilca Terán, M. , & Paladines Benítez, M. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 826–842.

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-70). Amorrortu.

Hall, S. (1996). *Questions of cultural identity*. Sage Publications.

Herrera, J., Ochoa, E., Tello, J., & Romero, E. (2024). Desafíos y competencias docentes en el abordaje de la educación inclusiva en Colombia. *Penélope: Revista de Educación y Cultura*, 17(34), Artículo e679. <https://doi.org/10.21803/penamer.17.34.679>

Hall, S. (2003) “¿Quién necesita ‘identidad?’”, en Hall, S. y du Gay, P. (comps.), Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.

Blanchard-Laville, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cárdenas, R y Morales, L. (2023). Escuelas Normales Superiores. Investigación y docencia. Superior Normal Schools. Tunja: Editorial UPTC.

Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (1993). Understanding practice: Perspectives on activity and context. Cambridge University Press.

Durán Chiappe, S. M. (2025). El juego y el movimiento: Itinerarios pedagógicos para la formación de maestros. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 35(1), 3 3.

Marín, D. L. (2003). Investigación y formación de docentes en la Escuela Normal Superior: análisis y perspectivas. Pedagogía y Saberes, (19), 43-52.

Vásquez, S., Valenzuela, R., Soto, C., Saldivia, X., y Vilugrón, G. (2025). El juego como motor del desarrollo social y cognitivo en niños y niñas en la primera infancia. Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación, (72).

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Jiménez, M. (2015). Prólogo. En A. Candela, *¿Qué crees que va a pasar?: Las actividades MaMexperimentales en clases de ciencias* (pp. 11-16). Ediciones SM.

Lourenço, A., Dominguez-Lara, S., & Valente, S. (2025). Teaching with humor: Reflections on its relevance in pedagogical practice. *Journal of Advanced Research in Education*, 4(3), 35–46. <https://doi.org/10.56397/JARE.2025.05.03>

Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13–30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>

McEwan, H., & Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

Mercado, R. (2001). *Los saberes docentes como construcción social*. México D.F.: DIE-CINVESTAV/IPN.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21.

Naranjo, G., & Candela, A. (2006). Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego: Los saberes docentes en acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 821–845. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Núñez, C. (2024). La educación emocional en la primera infancia: implicancia de las prácticas docentes efectuadas después de la pandemia. *Revista Realidad Educativa*, 5(2), 153-184. DOI 10.38123/rre.v4i2.429

Ricoeur, P. (2006). *El sí mismo como otro* (3.ª ed.). Siglo XXI.

Sarlé, P. M. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 365–380.

Suárez, D. , & Dávila, P.(2017). *Contar lo que nos sucede en la escuela: Relatos docentes de experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.

Suárez, D. H., & Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT/OEA.

Zuluaga, O. L. (1996). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Universidad de Antioquia.

Capítulo

V

Perfil profesional de las y los codiseñadores de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de las Escuelas Normales

Gladys Añorve Añorve²¹ †
Sandra Elizabeth Jaime Martínez²²

Resumen

Dada la escasez de trabajos dedicados a conocer los perfiles profesionales del personal académico de las Instituciones de Educación Superior, el presente estudio tiene como objetivo contribuir a su conocimiento desde el subsistema de las Escuelas Normales que, constitucionalmente, tienen la responsabilidad de formar al profesorado mexicano de la educación obligatoria. Para este fin, esta indagación fundamenta sus hallazgos en una encuesta de preguntas abiertas y cerradas; las interrogantes que guiaron el proceso fueron: ¿Cuál es el perfil personal y profesional del profesorado normalista de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria que participó en su codiseño curricular? ¿Quiénes son las y los codiseñadores? ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades tiene la o el formador de docentes? ¿Cómo se ha preparado para desempeñar su labor en la formación docente? El instrumento fue aplicado a las personas participantes en la construcción del currículo nacional de los Planes y Programas de estudio

²¹ Doctora en Pedagogía crítica y Educación Popular. Directora de Diseño Curricular de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). gladys.anorve@nube.sep.gob.mx

²² Maestra en Pedagogía. Asesora Curricular de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). sandra.jaimem@nube.sep.gob.mx

2022. Los resultados fueron analizados a partir de dos consideraciones: rastreo sobre la importancia de “Perfil Profesional Docente” en el contexto de la sociedad actual, y sumar al conocimiento del profesorado formador de docentes.

Palabras clave

Codiseñadores, Perfil profesional docente, Formadores de docentes.

Introducción

El funcionamiento y la organización de las escuelas normales -desde su creación cerca de la última década del Siglo XIX, hasta la segunda década del Siglo XXI- se ha caracterizado por ser verticales y jerárquicos. La política y las decisiones que guiaban su acción formadora, constitucionalmente, emanaban del gobierno federal, de manera que, aunque algunas escuelas experimentaron mecanismos de resistencia, en general, adolecían de oportunidades para la participación, situación naturalizada en la cultura normalista. Al respecto, Medrano (2020) reconoce que:

La educación normal -sus planes y programas de estudios- concebida por el Estado tiene que responder al ideario político plasmado en la legislación nacional, así como a lo señalado en los planes sectoriales de educación, programas y estrategias emitidas cada sexenio. De ello deriva que a las comunidades normalistas no se les conceda autonomía plena para la definición de sus planes de estudios o currículos, que se les demande articulación y congruencia con los planes de estudios de Educación Básica [...]. (p. 39-40).

En este tenor, el profesorado normalista, junto con el de educación básica, fue tutelado por el Estado y concebido como el ejecutor de los planes y programas de estudio que diseñaban ‘especialistas’ desde el escritorio y no desde el territorio. Condición que pasó a formar parte de la cultura escolar, construida en medio de la conjunción de diversos factores y caracterizada por su continuidad, persistencia, institucionalización y naturalización en la toma de decisiones según ‘la norma’ dictada por las autoridades federales y estatales en turno. El hecho de ser una “profesión de Estado” deriva en la necesidad de continuar con una cultura hegemónica; no obstante, hay resistencias de docentes derivadas de una conciencia que se refleja en el ejercicio de su independencia intelectual, las cuales constituyen grietas que paulatinamente han ido incorporando otras visiones, aunque ello no deja de producir resquemores. Según Salmerón y Sánchez (2020):

El saber y el saber-hacer del enseñante no bastan para conformar el proyecto educativo en que éste interviene. A esto se debe -quizá, y entre otras razones-, que el oficio de enseñante quede exento de aquella especie de altivez del experto que caracteriza a otras profesiones. Sin embargo, a ello se debe, también, la recurrente amenaza a la independencia intelectual que requiere el ejercicio de la profesión magisterial en su sentido más pleno y bien entendido. (p. 203-204).

En ese contexto, Cáceres Mesa et al (2023), a través de una revisión analítica de las políticas de formación docente de las últimas dos décadas en México, expresan que:

Dentro del diseño de políticas se encuentran dos tipos de procesos llamados de arriba hacia abajo (top down) y de abajo hacia arriba (bottom up), en el primero, el diseño del diseño de política está en manos de la estructura gubernamental, en el segundo caso, la tarea se encuentra a “nivel de calle”, es decir, desde los principales involucrados, y por tanto, estos enfoques también definen el tipo o modelo de toma de decisiones. En este sentido, la implementación de la política de formación docente, el enfoque de implementación de políticas públicas top-down, se observa en los sexenios de Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto, mientras que la política de Andrés Manuel López Obrador introduce el proceso de Bottom up. (p. 215).

En la actualidad, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que propuso Andrés Manuel López Obrador tiene continuidad en la política educativa del gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo, por lo que el profesorado normalista requiere de esa independencia intelectual a la que aluden Salmerón y Sánchez no sólo para hacer frente a los cambios vertiginosos del país, sino para afianzar su participación y autonomía lograda mediante el dispositivo de codiseño para sus planes y programas de estudio iniciado en el 2018. Ciertamente este proceso no estuvo exento de dificultades propios de las luchas magisteriales, por lo que a lo largo del proceso de codiseño las escuelas normales experimentaron continuidades y rupturas en su cultura escolar que seguramente descolocaron a sus sujetos.

Se trata de transformaciones que, reconociendo la experiencia formativa, entre otros aspectos, implica la participación del profesorado formador, específicamente en la definición del currículo que se condensa en los planes y programas de estudio de la formación inicial de docentes; es decir, a través del codiseño curricular cada escuela normal por primera vez en la historia tuvo la posibilidad de tomar decisiones:

- a) Sobre el perfil profesional de quienes transiten por sus aulas, en este caso, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEyAT) alejándose de una lógica racional instrumentalista basada en la productividad del desempeño docente para pasar a una propuesta formativa centrada en el desarrollo humano.
- b) En torno a qué metodologías y métodos son pertinentes y congruentes para la formación de sujetos con conciencia en aras de una educación liberadora.

Ante este hecho inédito, investigadores y profesionales de la educación contrarios a la política educativa, en general, cuestionan no sólo el proceso de codiseño, sino que además se han negado a reconocer que las escuelas normales son las instituciones con mayor experiencia en la formación de estos profesionales de la educación; no aceptan que, desde su origen, tienen la función social de formar al futuro personal docente de educación básica²³ y, en la actualidad, profesionalizar al personal docente de educación media superior. De ahí que surjan preguntas como: ¿Quiénes son las y los

²³ La educación básica en México se conforma por los niveles de educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. En este último nivel se encuentra la modalidad de Telesecundaria.

codiseñadores? ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades tiene la o el formador de docentes? ¿Cómo se ha preparado para desempeñar su labor en la formación docente? Es decir, ¿cuál es el perfil personal y profesional del profesorado normalista de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria²⁴ (LEyAT) que participó en el codiseño de dicha licenciatura? Éstas y otras son interrogantes derivadas de la autonomía intelectual que representa el codiseño curricular y, justo por ello, se desatan entre los diferentes grupos de interés involucrados en la educación, debates y discusiones que oscilan entre la duda, la incredulidad y la negación de posibilidades que, en general, se constituyen en opiniones sin referente empírico alguno porque, cabe señalar, existen pocas investigaciones sobre los perfiles de las y los formadores de docentes.

El estado del arte realizado para este fin permitió dar cuenta que el perfil profesional del profesorado es un tema de investigación educativa que data de la última década del siglo pasado y, pese a ello, es escaso; en concreto, sólo se encontraron seis investigaciones realizadas en poco más de treinta años y, de ellos, sólo

²⁴ En México, posterior a la educación primaria (6 años), el estudiantado ingresa al nivel educativo de secundaria que consta de tres años y cuenta con cuatro modalidades: general, técnica, telesecundaria y para trabajadores. La Telesecundaria tiene como fin cubrir la demanda del servicio educativo en los lugares geográficamente más alejados; para ello, hace uso de materiales curriculares propios, tecnologías de la información y la comunicación (en sus inicios se recurrió a la radio y la televisión). Según los datos estadísticos del Sistema Educativo Nacional, proporcionados por la SEP, en el 2019, señalan que esta modalidad representa el 48% con 72 mil 505 docentes que atienden a 1 millón 398 mil 273 estudiantes.

tres buscan responder estas preguntas desde su escuela normal, siendo Pérez (2015) quien hace un estudio nacional. Cabe destacar que no existe ningún estudio en particular sobre las y los formadores de docentes en Telesecundaria.

En ese sentido, el propósito de este capítulo es caracterizar el perfil personal y profesional del profesorado normalista de la LEyAT que participó en el codiseño de su Plan y programas de estudio 2022. La información obtenida deriva de una revisión bibliográfica respecto a la importancia del perfil profesional docente en educación superior, así como de datos proporcionados por las y los colaboradores en el codiseño, cuyo rasgo principal fue su participación desde la definición de los perfiles de egreso hasta la conclusión de los programas de estudio nacionales, correspondientes al sexto semestre.

El objeto de este estudio se puede ubicar en las investigaciones relativas al perfil docente de la educación superior, específicamente dentro de la línea dedicada a la formación del profesorado de las escuelas normales. Se plantea como supuesto de trabajo que el profesorado normalista sabe qué necesidades tiene la comunidad normalista, conoce las necesidades y requerimientos de la educación obligatoria, y sabe cómo formar al estudiantado de acuerdo con un perfil profesional que le permita enfrentar dichas necesidades, además de cumplir con el perfil establecido en la política educativa. De ahí que las interrogantes guías de esta investigación fueran: ¿Cuál es el perfil personal y profesional del pro-

profesorado normalista que participó en todo el proceso de codiseño de la LEyAT Planes 2022? ¿Cuentan, las y los codiseñadores, con elementos para determinar cómo se forma una o un docente para trabajar en las escuelas de Telesecundaria?

El perfil profesional

En el entendido que el desarrollo y complejización de la sociedad global impacta en la división social del trabajo, y que

En la actualidad, la profesión o carrera es considerada como un fenómeno sociocultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y desarrolla una profesión u oficio (Barrón y Valenzuela, 2022, p. 2).

Resulta necesario reflexionar sobre la impronta e impacto de la globalización y los avances científico-tecnológicos en la cotidianidad de la sociedad, a la educación en general, pero específicamente a la educación superior. A ésta se le demanda una formación de hombres y mujeres participativos y críticos con las capacidades y competencias que les permitan, bajo la lógica del mercado global, hacer frente a las situaciones y problemáticas sociales actuales, vinculadas con su profesión. Esto requiere de un profesorado capaz de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje que lleven a la formación de esta ciudadanía. De ahí que, desde finales del siglo XX y principios del presente, diversos países del mundo

han implementado continuas reformas en sus sistemas educativos, con la finalidad de lograr la calidad educativa, particularmente han puesto atención en los perfiles docentes de la educación superior, quienes en realidad se han hecho en la propia práctica.

La atención a la calidad de la educación superior es una de las recomendaciones de diferentes organizaciones y organismos internacionales como: la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Americanos (OEA), entre otros. En ese tenor, son diversas, aunque insuficientes, las instituciones de educación superior que se han volcado a indagar sobre los perfiles profesionales de sus docentes. Las personas investigadoras aluden a ciertos intentos y aproximaciones por definir el significado y sentido del perfil profesional pues, a partir de ello, se espera conformar investigaciones sólidas que permitan caracterizar a las y los docentes de la educación superior. Cabe señalar que los organismos internacionales han establecido los rasgos mínimos que habrán de conformar el perfil de egreso de diferentes profesiones, entre ellas, la docencia. Algunos ejemplos de ellos son el Proyecto Tuning Europa (2001) y Tuning América Latina.

En el caso mexicano, igual que para otros países de América Latina, la calidad educativa de la educación

superior, desde la última década del siglo pasado, quedó supeditada a la implementación de políticas salariales de contención de los sueldos. Según Santiago y Fonseca (2016) evitaban

homologar la percepción final del académico a través de políticas de estímulos, bonos y recompensas a la productividad, lo que genera una competencia que motivara al profesor a realizar un mejor esfuerzo para obtener un recurso económico extra que se disfrutara casi siempre, de manera temporal, es decir que difícilmente formará parte del monto que cobrará el profesor cuando se jubile (p. 199).

Esta política trae consigo consecuencias que impactan los procesos formativos, no sólo porque se rigen bajo las lógicas mercantiles debido a que los presupuestos asignados a estas acciones son limitados, sino también porque se promueve una competencia individualista y, en ocasiones, con conductas poco éticas que impactan en el quehacer docente como el hecho de que exista una planta académica participante que se rehúsa a retirarse laboralmente, justamente por no ver reducidos sus ingresos. Al respecto, Díaz Barriga (1996), a mediados de la década de los noventa, señaló que:

Estos programas se aplican en el contexto del deterioro salarial generado por la crisis económica de los ochenta, problema que acentuó una “fuga de cerebros”, esto es de personal con doctorado y becarios en el extranjero que buscaron mejores condiciones de retribución económica tratando de permanecer en los centros de investigación del primer mundo; esta “fuga” también se expresó en algunas áreas por el abandono

de las tareas académicas y un desplazamiento hacia sectores industriales que ofrecían mejores retribuciones económicas, mientras que en otros campos del conocimiento proliferó la práctica de asumir diversas actividades remuneradas. Sin embargo, debemos reconocer ante la tenue recuperación económica de principios de los noventa que el deterioro de los salarios académicos también es una manifestación de una posición gubernamental contra la homologación salarial de los académicos de la educación superior (p. 410).

En este contexto, en 1984, el gobierno federal establece como requisito el bachillerato como condición para acceder a la profesión docente de educación básica, es decir, las escuelas normales pasan a formar parte de la educación superior, pues su oferta educativa de ahora en adelante sería de licenciatura. Simultáneamente, en este año se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), instancia encargada de evaluar el trabajo académico de la educación superior y vincularlo con las políticas salariales, bajo ciertos requisitos expresados en un perfil profesional docente específico, todo en aras de alcanzar la calidad educativa. Cabe aclarar que las escuelas normales no participaron en estas políticas hasta poco más de dos décadas después debido a que sus características dificultaron las posibilidades para su acceso.

A partir del 2005, las escuelas normales accedieron a las políticas de estímulos y recompensas bajo la misma lógica de mercado que prevalece en la educación superior tratando de responder a los perfiles profesio-

nales y requisitos solicitadas por las instancias evaluadoras, como lo muestra Medrano (2020) con sus investigaciones de comunidades normalistas. A lo largo del tiempo se han adaptado a los cambios gubernamentales específicos de la educación superior al participar en las evaluaciones externas como: International Organization for Standardization (ISO 9000), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, desde 2008), o bien, con objeto de obtener recursos adicionales compiten en programas como el Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP), cuya existencia data desde 1998 en las Instituciones Educación Superior (IES), posteriormente Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Este último, dirigido a todo el sistema de educación superior que

busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en CA y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno. (PRODEP, 2015).

Pese a las diferentes adaptaciones que han hecho las escuelas normales para acceder a recursos extras, es necesario aclarar que participan en la competitividad y la productividad académica con una desigualdad de circunstancias respecto a otras IES y al interior del propio subsistema, situación que ahonda las desigualdades y exagera la exclusión de escuelas que no reúnen, y no reunirán, los perfiles profesionales y requisitos estable-

cidos, por ejemplo, por PRODEP. Aunado a lo anterior, en términos de la misión institucional, esta situación conlleva a reflexionar sobre el perfil de la planta académica de las instituciones formadoras del profesorado de educación obligatoria, esto es, ¿habrá que plantearse un docente-investigador en lugar de un docente-formador, o bien, un docente-formador-investigador, hacia dónde conduce la lógica del mercado académico a las instituciones formadoras de docentes? Evidentemente esta pregunta no es objeto de esta investigación, aunque las tres opciones implican reflexionar sobre el perfil profesional de sus académicos.

Lo anterior nos lleva a la pregunta ¿qué debemos entender por el perfil profesional? Existen varias definiciones sobre el tema en cuestión. A continuación, se presentan algunas de ellas que pueden agruparse en, al menos, dos vertientes: conceptualizaciones generalmente ubicadas en un paradigma pragmático-utilitarista al circunscribirse al desempeño laboral desde la tecnocracia liberal. Y, otras, las menos, que se adscriben a un paradigma humanista que pretende desarrollar la capacidad de interpretar y transformar el medio. Entre las primeras destacan:

Díaz Barriga (1999), quien desde inicios de la década de los ochenta trabaja el tema, menciona que el perfil profesional lo conforman tanto los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Añade que todos estos elementos operacionalizados en conjunto delimitan un ejercicio profesional. Otra concepción es la de Cano

(2006) quien, al igual que Díaz Barriga, asume el perfil profesional como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que una persona aplica en una determinada situación durante su desempeño en el trabajo. Por su parte, Quiroz de García (2014) liga la definición de perfil profesional a las características de una persona o puesto de trabajo desarrollado por una profesión o título profesional. Menciona como rasgos que lo configuran a los valores, habilidades, competencias, conocimientos y actitudes que le permiten al profesional hacer frente a los desafíos presentes futuros de su entorno laboral. Hawes (2005) define al perfil profesional como el

conjunto de rasgos y capacidades que certificados apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como tal en función de experiencias de aprendizaje de acuerdo con las características relacionadas con las tareas propias que un sujeto debe ejecutar (p. 13).

Con este autor coinciden Gómez y Leyva (2018), quienes retoman esta concepción y sólo la precisan vinculándola a una profesión al añadir «tal» profesional, pudiéndole encomendar tareas para las que debe estar capacitado y ser competente.” (p. 26). De acuerdo con Guedez (citado en Valenzuela, 1996), el perfil profesional es

el conjunto de características pretendidas por el empleador, las cuales deben reflejar las exigencias del mercado ocupacional, en términos de los requisitos que definan las habilidades, las destrezas, los rasgos de personalidad, la conformación física y el nivel de educación inherente al desempeño profesional (p. 7).

Siguiendo a Pierre Bourdieu, el perfil profesional se concreta en un campo social específico de una profesión, por lo que, igual que otros campos sociales, tiene sus propios códigos, o lo que este autor denominaría como *habitus*. Es decir, cada campo profesional como campo social posee una serie de rasgos o atribuciones en movimiento que lo diferencian de otros campos y le dan una identidad propia; sin embargo, éstos no son homogéneos porque el desarrollo científico-tecnológico en su racionalidad instrumental los va complejizando de tal manera que a lo largo de las interacciones de los sujetos pertenecientes a dicha profesión impactan en la posibilidad, o no, de generar especialidades o incluso subespecialidades de la profesión en cuestión, lo que a su vez derivan en nuevos perfiles del campo. A partir de ello, se puede señalar que un perfil profesional no se circunscribe solamente a los elementos que demanda el mercado laboral y el desarrollo de una profesión, sino también a los debates que a su interior se presentan.

Respecto a qué entender por perfil profesional, se tiene que las definiciones señaladas arriba, en general, son las más hegemónicas que circulan en la sociedad del conocimiento. Como se observa no aluden a reconocimiento de las relaciones humanas, pareciera que quienes poseen dichos rasgos o atributos pueden ser personas o máquinas de la inteligencia artificial. Tampoco se reconoce que los perfiles profesionales no son estáticos, sino que están en movimiento según se complejiza la sociedad y la propia profesión u oficio en cuestión. Este

utilitarismo conlleva a ubicar las definiciones anteriores dentro de un paradigma pragmático-utilitarista que responde a la lógica del mercado laboral. A excepción de Quiroz García, ninguna de las definiciones alude a los valores que pudiera darle un carácter menos instrumental.

Pero hay otro grupo de concepciones sobre el Perfil profesional que se aproxima a una óptica más humanista. De acuerdo con Arnaz (1981, 1996), un perfil profesional consiste en la descripción de las características que un profesional debe tener para abarcar y solucionar necesidades sociales. Según Alfaro et al., (2008), el perfil profesional es

una serie de características personales y conductuales, que, en la época actual, se rescatan a partir de la valoración de la diversidad, la diferenciación de particularidades humanas, las capacidades, los valores, las actitudes, los estilos cognitivos y las pautas de comportamiento (p. 39).

Por su parte, para Sánchez y Jaimes (1985) el perfil profesional es “[...] el conjunto de roles de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores necesarios que posee un recurso humano determinado para el desempeño de una profesión conforme a las condiciones geo-socio-económico-cultural del contexto donde interactúa [...]” (p. 162). Galvis (2007) define este concepto como “el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad.” (p. 52). Para Alfaro et al., (2008), el perfil profesional consiste en

una serie de características personales y conductuales, que, en la época actual, se rescatan a partir de la valoración de la diversidad, la diferenciación de particularidades humanas, las capacidades, los valores, las actitudes, los estilos cognitivos y las pautas de comportamiento (p. 39).

En las definiciones anteriores, a las que se podrían sumar las propuestas de Viramontes et al., (2019) y Davezies et al., (2022), se percibe una postura ético-política que coloca a cada profesional como sujeto portador y aportador de cierto capital social y cultural e incluso económico, cuya cultura y conciencia epistémica se ponen en juego al enfrentar las tensiones propias del campo profesional, y coloca los perfiles profesionales en una relatividad inacabada en la que las rupturas y/o continuidades del conocimiento propios del campo exigen que sus sujetos busquen adelantarse a lo desconocido en la perspectiva de desarrollar las habilidades y conocimientos que probablemente se requieran. De ahí que quienes lideran los campos sociales de una profesión requieren ser sujetos activos capaces de superar una formación instrumental congruente a la lógica del mercado. Al respecto, Fals Borda (2015) señala: “Todo conocimiento es inacabado y variable y queda sujeto, por lo mismo, al conocimiento dialéctico; nace de la ignorancia, en un esfuerzo por llegar a ser completo y exacto.” (p. 256).

Se necesita poner atención a lo ‘inacabado y variable’ que constituyen las grietas para que el mercado busque crear, a través del desarrollo científico y tecnológico, necesidades que la humanidad no tiene. Derivado de lo anterior, podemos señalar que el perfil profesional está definido y caracterizados por:

a) Rasgos personales (solicitados por los empleadores, como la edad) que forman parte de la identidad individual construida desde la socialización primaria y consolidados en la socialización secundaria.

b) Atribuciones o características del desarrollo laboral específicas para el desempeño de una profesión.

Lo anterior impacta a los procesos educativos de las IES quienes, en la lógica del mercado académico, consideran los perfiles de un campo o subcampo profesional para el diseño de currículos que les permita responder a las necesidades laborales, al mismo tiempo que impactan, como sujetos académicos, en la conservación, reconstrucción y/o enriquecimiento de la identidad profesional y, por ende, del campo social de la profesión.

Perfil profesional docente en educación superior

Al interior de los subsistemas de la educación superior existen marcadas diferencias entre el profesorado que se dedica a la docencia, actividad que difiere de su formación inicial, sea alguna profesión o disciplina específica, es decir, cuenta con un saber específico, pero carece de las herramientas didáctico-pedagógicas propias del ejercicio docente, situación que seguramente impacta en el ejercicio de las funciones sustantivas. Las instituciones de educación superior en general desarrollan: docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura. Actualmente, no obstante, para el caso de las escuelas normales las funciones sustantivas se reducen a dos: la docencia y la investigación educativa, esto es, quedan exentas de la extensión y difusión de la cultura.

La sociedad del conocimiento prioriza la competitividad global y la productividad, ambas sujetas al desarrollo científico y tecnológico y las lógicas del mercado. Organismos internacionales y nacionales, explícita o implícitamente, reconocen la necesidad de un cambio de paradigma en los procesos formativos y, por tanto, de su personal académico. Tradicionalmente las y los catedráticos de este nivel educativo conformaban un campo académico caracterizado para impartir clases centradas en el dictado de cátedra a un grupo de estudiantes pasivos que recepciona lo que se transmitía, la mayoría de las veces sin cuestionamiento alguno.

Cuando la sociedad se complejiza, evidentemente, el campo de esta profesión entra en tensiones en torno al paradigma tradicional frente a un paradigma centrado en el aprendizaje, lo que implica un perfil docente específico. En el primero, básicamente no se requiere de una formación específica, al parecer es suficiente, además del dominio de la disciplina, el prestigio; sin embargo, el segundo, requiere contar con docentes que, además, posean habilidades pedagógicas y didácticas para gestionar el aprendizaje de estudiantes más activos. Evidentemente, para ambos casos, no existen escuelas que tengan como opción la formación docente para el nivel superior, por lo que es sabido que este personal se forma durante su ejercicio docente, quizás, por ello, según Espinosa, Fernández y Pachar (2019)

El Perfil profesional docente ha sido un tema de estudio de muchos años y cada vez toma mayor importancia a través del tiempo por ser la parte fundamental en el desempeño del

educador y en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se refiere a una variable primordial que interviene en la interrelación estudiantes-docentes (p. 1).

Definir el perfil profesional de las y los docentes de la educación superior no es una tarea fácil. Desde finales de la década del siglo XX, en la literatura existen definiciones hegemónicas que se aproximan a tratar de conceptualizar este perfil en la sociedad actual, desde un perfil centrado en el aprendizaje y para el desarrollo de competencias, entre ellas destacan la que proponen Gutiérrez y Langarica (1994) como “el instrumento estratégico de la planeación académica, diseñado para configurar las características relevantes de los elementos: profesor y alumno en relación con los objetivos del proceso educativo” (p. 3-4). Esta definición se circunscribe a la gestión administrativa de una institución, pues, constituye un insumo para la organización y distribución de las asignaturas o cursos curriculares de un plan de estudio que han de ser impartidos a un grupo de estudiantes en un tiempo determinado, por lo que esta definición podría ser ubicada en un paradigma pragmático-utilitarista.

Por su parte, Salcedo (1997), citado en Arias Gómez et al., (2018), indica que el

Perfil del docente es el conjunto organizado y coherente de atributos y características altamente deseables en el docente universitario, los cuales se expresarían en los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que le permitan desempeñarse eficientemente y con sentido creador y crítico en las diferentes funciones que corresponden a su condición académica, concebidas como funciones interdependientes comprometidas por igual en el logro de la misión universitaria (s/p).

Si bien es cierto que esta definición expresa una serie de rasgos que cualquiera podría poseer, destacan los términos “crítico y creador” a los que subyace la necesidad de un docente proactivo. Para Alfaro et al., (2008), el perfil profesional “está conformado por rasgos específicos que definen al profesor a través de un juicio integral de capacidades relacionales, cognitivas y emocionales que son manifestadas en la actividad educativa.” (p. 39). Esta definición asume que existe un perfil profesional que define al docente y éste sólo es, en tanto que sea capaz de aprobar el juicio integral de capacidades, es decir, aquí se concibe al docente como instrumentador de programas, de ahí que esta definición se ubique dentro del paradigma pragmático-utilitarista.

Por su parte, Bozu y Canto (2009) reconocen el caso del perfil del profesorado universitario, para asegurar una docencia de calidad de conformidad con los nuevos retos que se plantean es necesario definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos (p. 90).

En esta concepción, clasificada dentro del paradigma pragmático-utilitarista, el perfil profesional del docente universitario es equiparable a un perfil transferencial, es decir, sólo hay que transferir los saberes de una profesión o disciplina con calidad; por otro lado, la polivalencia y flexibilidad, si bien son procesos dinámicos fundamentales en esta sociedad global, pareciera que son rasgos complementarios. En todo caso, las características de esta definición pueden ser cumplidas por la propia inteligencia artificial y no por un ser humano.

Entre tanto para Cóbar (2011), el perfil profesional docente refiere a

características indispensables como facilitador del aprendizaje, promoviendo un intercambio social, alcanzando un conglomerado de competencias para afrontar de una manera exitosa, el proceso de traspaso y obtención de conocimientos desde y hacia un grupo de personas, en este caso, el alumnado dentro de una temática educativa cualquiera, en distintos niveles y bajo diversas modalidades (p. 33).

Mientras que los hermanos Arias Gómez, Ortiz y Garza (2018) señalan que

el perfil del docente lo conforman un conjunto de competencias que integran conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, actitudes y valores, los cuales pondrá en práctica en el salón de clase, para enseñar a los estudiantes a construir sus conocimientos y a desarrollar las competencias que aplicará en el ejercicio profesional (s/p)

Las dos últimas definiciones señaladas se encuentran dentro del paradigma centrado en el aprendizaje, por tanto, se reconoce que el estudiantado y el profesorado tienen un papel más activo en el proceso educativo. Por ello, ambas concepciones se ubican dentro de un paradigma tendiente a ser más humanista, sin embargo, desde una óptica técnica y funcionalista que responde a una lógica de mercado dado porque las definiciones incluyen el término “competencias” también pueden ubicarse en el paradigma pragmático-utilitarista, lo que implica que las concepciones revisadas reflejan la complejidad en la que se ha convertido el ejercicio docente.

La complejidad de la docencia está dada por el cuestionamiento epistemológico que tiene la manera en que se transmite el conocimiento establecido en el currículo, es decir, socialmente, y en términos de Bourdieu (2008), la docencia en la educación superior es un espacio de lucha, donde uno de los debates es el que se tiene sobre el conocimiento práctico frente al conocimiento teórico. En ese sentido, Imbernón (2015) expone los factores que cuestionan el conocimiento profesional de la docencia y que inciden en su reconocimiento como profesión, y no como semi-profesión u oficio, son:

- La subordinación de la profesión a la producción del conocimiento de otros.
- La desconfianza en el profesorado, al que se considera incapaz de generar conocimiento pedagógico y, por tanto, de que éste sea válido.
- La separación entre teoría y práctica, en la que la práctica se considera una aplicación de la teoría, no existiendo una relación dialéctica entre ellas.
- El aislamiento profesional, por el desarrollo de un modelo metodológico de aula.
- La marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, que son olvidados y marginados en el conocimiento formal.
- El impulso del gremialismo, más que del trabajo conjunto para la mejora colectiva.
- El factor de la descontextualización, ya que la soluciones a las prácticas son aplicables a cualquier contexto educativo (p. 33).

Los factores señalados se caracterizan por ser considerados estáticos e inamovibles y, por ello, siguen siendo objeto de debate al interior y fuera del campo profesio-

nal; sin embargo, los organismos nacionales e internacionales recomiendan, en congruencia con la globalización y la lógica de mercado, una serie de instrumentos de política pública en los que se establecen perfiles deseables para el profesorado de la educación superior, anulando o minimizando varios de los factores mencionados arriba. Pareciera que estas sugerencias se hacen desde una mirada más humanista y menos técnico y funcionalista en la que el conocimiento de la profesión docentes es dinámico y no estático, en tanto que se va desarrollando a lo largo del ejercicio de enseñar. En un esfuerzo por definir qué es el perfil profesional docente en educación superior, a partir de las definiciones revisadas, es posible, señalar que está definido y caracterizados por:

- a) Características personales, definidas por los rasgos personales que coadyuvan en la construcción de la identidad individual y que inciden en el desarrollo laboral, como la edad, la autobiografía o el sexo, entre otros.
- b) Formación profesional. Caracterizada por dos tipos de formación: la primera la formación inicial sustentada en una disciplina o profesión específica ajena a la docencia que hace que el profesorado cuente con un saber disciplinar o de una profesión. La segunda es la formación continua conformada por una serie de acciones de actualización como cursos, seminarios o talleres. También en esta opción entran los posgrados.
- c) Atribuciones o características docentes en la educación superior, que son aquellas específicas para el

desempeño de la docencia en el nivel superior en el contexto actual marcado por el dinamismo de la globalización y los avances científicos-tecnológicos. Se caracterizan por ser un conjunto de rasgos con un lenguaje y prácticas educativas en permanente debate, mediadas por un cúmulo de conocimientos, visiones y representaciones de lo que es la docencia.

En el contexto actual en el que la mayoría de las instituciones de educación superior cuentan con currículos centrados en el enfoque de competencias siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, se tiene que México, en la necesidad de mejorar los perfiles de los docentes, ha diseñado un instrumento de política pública que lleva al cumplimiento de este propósito en todos los niveles educativos. Para el caso de la educación superior y todos sus subsistemas, en los ochenta se creó el SIN y a finales del siglo pasado se creó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) dirigido fundamentalmente a Profesores de Tiempo Completo (PTC), hoy denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), convirtiéndose en el primer programa a través del cual se institucionaliza la evaluación de las instituciones de educación superior de manera transexenal.

Su puesta en marcha y continuidad no ha estado exenta de debates intensos, no sólo a nivel nacional, sino también internacional. Siguiendo a Bourdieu (2008),

la docencia en la educación superior es un espacio en el que se lucha por establecer ciertos criterios y condiciones de pertinencia, y en la actualidad esta disputa está dada por el personal académico de tiempo completo, pues son quienes ostentan las jerarquías. De ahí que el profesorado de este nivel educativo esté en constante competencia al interior de las instituciones.

Para el caso de la educación normal, al ser parte de la educación superior, desde el 2005 el PRODEP establece los perfiles deseables de las y los formadores de docentes de la educación obligatoria. En este sentido, se retoma la concepción que proponen Viramontes et al., quienes en el 2019 definen que

Un formador de formadores es un profesional de educación superior que tiene ante sí el reto de formar profesionistas de alto nivel, que posteriormente, al egresar de la escuela normal, a su vez tiene en sus manos el destino de una gran cantidad de sujetos [...] (p. 247).

Considerando esta noción y las características de las escuelas normales, el perfil deseable de PRODEP hoy en día ha sido adaptado a las realidades de estas instituciones para convertirse en un perfil posible, sin que ello implique abandonar la lógica del mercado académico y que todo el personal académico tenga las condiciones para participar y acceder a recursos extras. Siguiendo la teoría de los campos de Bourdieu (1991 y 1997), es posible entender a las escuelas normales como espacios donde diferentes docentes que poseen una formación inicial y experiencias formativas y laborales diversas, luchan por

imponerse o resistirse a las políticas de evaluación de la educación superior, específicamente al PRODEP. Esta lucha se caracteriza por condiciones de participación desiguales que, a pesar de todo, sigue ocasionando la exclusión y la profundización de la desigualdad social y cognitiva del personal académico normalista.

El objetivo del PRODEP (2025), para las escuelas formadoras de docentes

es contribuir a la formación profesional de docentes promoviendo una preparación integral, crítica, ambiental, humanista, cívica, intercultural y científica, a la vez que las y los profesores alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación con responsabilidad social, y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno, además de que se articulen y consoliden en cuerpos académicos²⁵. Para alcanzar este objetivo la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), ha emprendido, en el marco del Programa, acciones enfocadas a promover que las y los docentes logren demostrar su compromiso social y sean capaces de transmitir a otros conocimientos mediante recursos educativos con características específicas para la formación de profesionales en las Escuelas Normales (p. 1).

²⁵ En el año 2023 se tenían registrados 211 Cuerpos Académicos (CA) en las escuelas normales, de los cuales, 15 eran consolidados, 79 en consolidación y 117 en formación. El total de docentes que participaban en esos cuerpos académicos se distribuían de la siguiente manera: 55 en CA consolidados, 331 en CA en consolidación y 463 en CA en formación.

El PRODEP, como política pública, plantea en términos weberianos un perfil docente “deseable” de tres puntos fundamentales:

1. Tener nombramiento como Profesora o Profesor de Tiempo Completo (PTC), la DGE SuM aceptará como PTC a las y los docentes que laboren preferentemente de Tiempo Completo en la Escuela Normal, y de manera excepcional a las y/o los profesores que de manera combinada laboren en la Escuela Normal y en Educación Básica, en este caso se validará con una constancia emitida por el área responsable de Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de la Entidad en la que se señalen las claves y número de horas de sus plazas (sobre todo en el tercer caso), atendiendo a las siguientes tipologías:

Docentes con 40 horas en la Escuela Normal. Preferible -
Docentes con 30 horas en la Escuela Normal. Preferible -
Docentes con al menos 20 horas o más en la Escuela Normal, y 10 o más en Escuelas de Educación Básica.
Comprobables

2. Tener preferentemente el grado de doctorado (mínimo maestría);

3. Comprobar actividades en:

a) Docencia: Haber impartido cuando menos una asignatura curricular frente a grupo en su escuela normal de adscripción al año (como mínimo 4 horas por semana) durante los años 2024, 2023 y 2022, o a partir del tiempo transcurrido de su primer nombramiento como PTC en la IFD o desde la obtención de su último grado

(en caso de que este tiempo sea inferior a tres años, el requisito contará a partir del año de contratación o de obtención del grado) [...]

b) Generación o aplicación innovadora del conocimiento/investigación aplicada: deberá presentarse un mínimo de tres productos (por lo menos uno de ellos deberá ser de autoría individual) éstos debieron realizarse en el período que comprende los años a evaluar [...]

Investigación sobre el perfil docente de la educación superior de las escuelas normales

En cuanto a la investigación o indagaciones en torno al perfil docente de la educación superior, cabe decir que son pocos los estudios que indagan sobre el perfil actual del profesorado de una institución, más allá del perfil deseable PRODEP. Para el caso de las escuelas normales, de manera explícita, pese a que desde la última década del siglo pasado se vienen haciendo estudios (en su mayoría cuantitativos) sobre el tema en cuestión, en la actualidad se encontraron pocos trabajos que aluden al perfil profesional real de las y los docentes de alguna institución formadora.

Actualmente, ante los cambios disruptivos que experimenta el sistema educativo, se apuesta a la conciencia epistémica de cada docente normalista para que, a partir del debate y el diálogo inherentes al codiseño, se inicien y continúen procesos reflexivos que incidan en la reconstrucción de sí mismos como formadoras y formadores de docentes de educación obligatoria. En los últimos años, se ha indagado más sobre las y los do-

centes de la educación superior, en general, y en particular en torno a las y los formadores de las escuelas normales. Estudios sobre los últimos, realizados desde diferentes aristas, contribuyen a caracterizar el perfil real, por ello, y sin afán de caer en la exhaustividad, los considerados para este capítulo se han agrupado en tres grandes grupos:

Las investigaciones que indagan sobre las subjetividades de las y los formadores, al poner el acento en el entramado de significados, sentidos, representaciones sociosimbólicas y redes simbólicas que las y los docentes normalistas ponen de manifiesto en la práctica con un impacto directo en las acciones formativas de las y los futuros maestros de educación obligatoria. Algunos de sus representantes son:

Ramírez Rosales (2010), en su trabajo “El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores”, alude a las políticas públicas y los efectos del discurso oficial que dan lugar a un modelo paradigmático denominado normalismo, caracterizado por un conjunto de representaciones sobre el ser docente en este nivel educativo.

Por su parte, Gutiérrez Álvarez (2013) en “Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre la formación docente” analiza las representaciones sociales que posee el personal académico de las escuelas normales en torno a la formación. Ello en virtud de la coexistencia de diversas concepciones que inciden en la forma-

ción de las y los futuros docentes. Conocer estas representaciones contribuye al conocimiento del profesorado y coadyuva a la construcción de un Perfil profesional docente real.

En este tenor de trabajos se encuentra Zoila Rafael Ballesteros (2013), con su investigación “Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal” donde analiza los saberes desde los cuales las y los formadores de docentes orientan la experiencia, observación y realimentación que realizan al estudiantado durante la práctica profesional en las escuelas secundarias. Los resultados de este estudio abonan al conocimiento del gremio académico denominado normales o, que tradicionalmente se rige por una cultura propia muy conocida pero poco estudiada.

Ávalos Rogel (2013) en su “¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas” analiza las construcciones simbólicas que subyacen a las prácticas formativas de la escuela normal como ese entramado de construcciones sociales que se convierten en el techo a partir del cual se actúa, y que al ser puesta en juego en los diferentes espacios académicos pasan a ser parte constitutiva desde las perspectivas involucradas en la cultura de las y los docentes normalistas, desde la cual actúan,

reproducen y transforman según un determinado modelo de formación docente. Estos resultados también abonan al conocimiento de los perfiles profesionales de la docencia real de las y los formadores normalistas.

Lozano Andrade (2016), quien desde el 2013 ha trabajado trayectorias docentes, escribió “Las trayectorias formativas de los formadores en México”, cuyos resultados contribuyen a la construcción del perfil de las y los docentes normalistas, pues desde la subjetividad estudia los significados y los sentidos sobre las circunstancias formativas que el personal académico ha transitado a lo largo de su vida escolar, profesional, personal y laboral.

Ávalos y Aguilera (2022) presentan “La formación de sujetos colectivos epistémicos”, donde desarrollan un trabajo teórico y empírico en torno a la emergencia de nuevos sujetos colectivos inscritos en instituciones escolares y al asumir funciones específicas que coadyuvan al cumplimiento de la misión institucional pueden denominarse sujetos epistémicos.

Otro grupo de investigadoras e investigadores indagaron de manera expresa en el perfil real de sus docentes, por ejemplo:

Jaimes, María del Carmen (2005), citada por Arredondo (2007) en los avances de una investigación inédita denominada “Un acercamiento a los profesores de

los Centros de Actualización del Magisterio del Estado de Guerrero”, mediante un censo en los tres Centros de Actualización Magisterial del estado de Guerrero se presenta el perfil de las y los docentes formadores, considerando: el sexo, la edad, el estado civil, la escolaridad, el capital cultural, su origen social, la ocupación y escolaridad de la madre y el padre, información sobre su ingreso al subsistema, las relaciones entre el profesorado, además de considerar posibles movimientos migratorios. La investigación de Pérez et al., (2013), es una comparación entre Argentina y México, denominada “El perfil docente en los sistemas de educación superior de México y Argentina. Estudio comparativo.” En el reconocimiento de que en ambos países se trabaja desde el enfoque de competencias, estos autores describen el perfil del docente en la educación superior de cada país y aluden a su necesidad de actualización constante.

Vera et al., (2014) con “Perfiles de Docentes en escuelas Normales del Estado de Sonora” evalúan las prácticas de enseñanza en las ocho escuelas normales del estado de Sonora. Los autores aplicaron el modelo Marsh y Overall, cuyos resultados, estadísticamente comprobados, fueron catalogados en dos tipos: perfiles docentes con desempeño aceptable y perfiles docentes con desempeño no aceptable.

Pérez Ornelas (2015) en “¿Quién es el docente universitario de la educación normal?”, hace explícito el perfil de las y los docentes normalista

a la luz no sólo de las concepciones de perfil profesional docente expuesto en el PRODEP o por la ANUIES, sino en interacción con el Servicio Profesional Docente (SPD), por ser quien forma a las y los aspirantes a ingresar a la educación obligatoria como docentes.

Viramontes et al., (2019), docentes de un CA de la escuela normal rural Ricardo Flores Magón en el estado de Chihuahua, en su estudio “El perfil profesional necesario de los docentes de las escuelas normales de México” caracterizan el perfil real de las y los formadores de las escuelas normales y, a partir de ello, realizan una propuesta de rasgos de perfil profesional que organizan en cinco dimensiones, campos o ámbitos: el académico-disciplinar, el de las competencias didácticas, el campo científico, el campo humanístico y el campo de las características básicas generales. De destacar que en esta indagación, además de la revisión bibliográfica, los autores analizan las políticas de la entonces Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), hoy Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) y las reglas de operación del PRODEP, aunado a ello, recogen las opiniones del estudiantado de las instituciones analizadas.

Velázquez et al., (2020) con “¿Quiénes son los docentes normalistas? El caso de la Escuela Normal

No. 1 de Toluca” indagan sobre el perfil profesional y laboral, además del desempeño y la satisfacción laboral en la normal. Otra investigación de corte exploratorio, realizado por Olvera et al., (2022) denominada “Identidad docente, formación recibida y necesidades de formación de los profesores de la Universidad Autónoma de México: resultados de ocho grupos de enfoque” caracterizan a un grupo de profesores del nivel bachillerato y de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), presentan resultados sobre su identidad docente, sus características y necesidades de formación.

El trabajo de Ortega Villalobos (2022), “La construcción de la identidad profesional de docentes universitarios bajo contrataciones temporales y por tiempo parcial. El caso de los profesores de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México”, alude a la transformación de la profesionalización de la docencia de las instituciones de educación superior que ha llevado a la contratación de un profesorado de tiempo parcial y temporal sin una preparación y condiciones para ejercer la docencia y que a su vez contribuya a la conformación de una identidad profesional docente comprometida y de calidad.

Quiñones Hernández y González Mercado (2025), en su investigación “Perfil profesional de los docentes de una escuela normal y las competencias

TPACK”, revisan las competencia tecno-pedagógicas del contenido en las y los formadores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Patiño (ByCENED); los datos empíricos muestran que el personal académico tiene un alto dominio de las competencias tecnológicas integrado a su práctica educativa de manera eficaz la tecnología, la pedagogía, la didáctica y el conocimiento del contenido.

Finalmente, otro grupo de investigadoras e investigadores pone el acento en el perfil profesional de las y los formadores desde la lógica del deber ser o del perfil deseable (concepto con el que las y los docentes de educación superior están más familiarizados). La aspiración de un perfil ideal se realiza sea atendiendo las recomendaciones que hacen los organismos internacionales, o las fuerzas políticas de los actores involucrados en la educación, o bien, desde el perfil de egreso normalista y su correlato con el perfil que se requiere para la formación. Entre estos estudios destacan:

Naranjo (2003), en “La formación de los profesores de las normales. Elementos para un programa nacional”, pone en la mesa de discusión el perfil de las y los formadores de docentes de las escuelas normales. Entre las cuestiones más debatidas destacan los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, su experiencia laboral, su perfil profesional de origen, las metodologías y estrategias que ponen en juego durante formación del

estudiantado, la evaluación de su propios perfiles, la certificación de competencias y las normas o criterios de selección para el ingreso de estos docentes al normalismo.

Lomelí (2016) con “El perfil del docente en la universidad del siglo XXI” expone una reflexión en torno al docente universitario y las funciones sustantivas de la Universidad Autónoma de Nayarit, específicamente, mediante un trabajo empírico en el que el personal docente de la Unidad Académica de Contaduría y Administración expresó su opinión respecto a la necesidad de construir una propuesta de perfil docente idóneo para un Perfil del Docente Universitario donde la planta académica capaz de desarrollar las funciones sustantivas en el siglo XXI.

Otro trabajo para referir es el de Petra et al., (2022), “La importancia del manejo de la relación profesor-alumno en la formación de profesores”, investigación realizada con profesores universitarios en un diplomado sobre la enseñanza de la medicina en la UNAM. Ahí se expone la necesidad de la profesionalización docente, en tanto que el dominio de los conocimientos disciplinares ya no es suficiente, muestran que el ejercicio de la docencia requiere de: procesos de enseñanza eficaces, de un saber en el contexto laboral y de una actualización permanente.

Metodología

Metodológicamente se optó por un enfoque mixto con objeto de determinar y analizar el perfil del profesorado normalista que participó en el codiseño de los Planes 2022 de la LEyAT que se imparte en las escuelas normales, desde un enfoque más práctico que teórico, siendo una investigación de tipo empírico, descriptiva explicativa al interpretar datos obtenidos durante el periodo de mayo a noviembre de 2024, mediante una encuesta vía *Google Forms*, dirigida a las y los codiseñadores que decidieron voluntariamente participar en el estudio.

De acuerdo con los datos registrados en el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN),²⁶ para el ciclo escolar 2024-2025, la LEyAT, Plan 2022, registró una matrícula nacional de 5, 999 estudiantes. Esta cifra se distribuye en 23 entidades y 51 escuelas normales, de las cuales sólo siete son de sostenimiento privado. Puebla fue la entidad que mayor matrícula registró en esta Licenciatura, con un total de 2185 estudiantes, lo que representó el 36.42% de la matrícula nacional; mientras que Colima tuvo una población de 18 estudiantes, lo que representa el 0.30% de la matrícula nacional. Cabe destacar que en Puebla y en el Estado de México se registraron el mayor número de escuelas que impartieron la LEyAT, con 12 y 5 instituciones respectivamente.

²⁶ El SIBEN se gestiona desde la Dirección de Sistemas de Información, perteneciente a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterios (DGESuM).

De igual manera en el SIBEN, para el mismo ciclo escolar, se reportó un total de 16498 docentes a nivel nacional. De los cuales, 5936 son de tiempo completo, 2003 de medio tiempo, 832 de $\frac{3}{4}$ de tiempo, 7580 tienen contrato por horas y 117 registran otro tipo de contratación. En el caso de la LEyAT concretamente se reportan 809 docentes normalistas a nivel nacional²⁷, de los cuales se tiene un registro de 140 como participantes en el codiseño de la Licenciatura, incluyendo los cursos nacionales²⁸ -desde el primer hasta el sexto semestre. Dichos participantes representaron a 19 entidades y 27 escuelas normales.

Para lograr el propósito de esta investigación, se elaboró un cuestionario dirigido a docentes normalistas cuya característica principal es haber participado en todo el proceso de codiseño, esto es, desde la construcción del perfil de egreso de la LEyAT hasta la elaboración de los programas del primer al sexto semestre de la

²⁷ Los datos se recuperan de la Dirección de Desarrollo Curricular de la DGEsUM, que fue la responsable de coordinar el diseño curricular de las 18 Licenciaturas de los Planes 2022.

²⁸ Cabe señalar que, como resultado del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas, el cual se realizó en cuatro etapas y contó con la participación y representación de todas las escuelas normales públicas, se acordó la construcción de mallas curriculares para los Planes 2022 de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, incluyendo la Licenciatura para la Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, con el 50% de cursos nacionales y 50% de cursos que respondan a las necesidades y características de cada entidad y cada escuela normal, mediante espacios curriculares para la flexibilidad curricular. El Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) validó este acuerdo en su sesión plenaria del 23 de junio de 2022. De esta manera, el codiseño incluyó la definición de los perfiles de egreso, las mallas curriculares y la construcción de los cursos nacionales.

mallla curricular nacional. El instrumento se estructuró con preguntas en su mayoría de opción múltiple para precisar información sobre su formación, experiencia y opiniones. En la encuesta participaron 58 docentes normalistas que cumplieron con el requisito de ser participantes desde el inicio del proceso, lo que representó el 41.43% del total de participantes en el codiseño de la Licenciatura. Adicionalmente, se emplearon técnicas de investigación de tipo bibliográfico para recuperar estudios relevantes en torno al perfil profesional docente en la educación superior, específicamente, las que aluden a las y los formadores de docentes normalistas y en particular de Telesecundaria, que, como ya se ha mencionado sobre estos formadores, no existen.

Presentación y análisis de resultados

Respecto a las características personales, el equipo nacional de la Licenciatura que participó en la encuesta se caracterizó por estar constituido en un 62.2% por mujeres, 31% son hombres y el 1.7% optó por no especificar su género. Aunado a lo anterior, el 62.1% no contaba con experiencia en el diseño curricular, en tanto que el 37.9% manifestó contar con ella al participar en el diseño del Plan y programas 2018, pues los programas anteriores a este Plan databan de 1999. En este tenor, es de hacer notar que las mujeres participantes no sólo entraron a una nueva experiencia profesional combinada con su jornada laboral y las labores de la casa, es decir, cumplieron una tercera jornada de trabajo.

Otra de las características de las y los participantes en la encuesta, es la edad. La siguiente gráfica muestra que 82.75% son docentes mayores de 40 y hasta 75 años, siendo pocas las y los jóvenes que participaron en el codiseño (sólo una persona de entre 25-30 años, una entre 30-35 años y ocho entre 35-40 años).

Gráfica No.1. Edad de las y los codiseñadores

58 respuestas



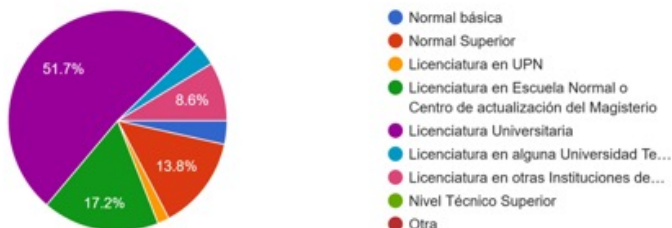
Del grupo 40-75 años, sólo siete se ubican en la senectud, mientras que 41 personas están en la adultez madura, etapa en la que se priorizan, según Erickson (1979, 2000 y 2014), al menos tres dominios que inciden en su desempeño laboral: el procreativo, el productivo y el creativo. En el primero, las y los docentes buscan dar o brindar atención, cariño y responder a las necesidades de cada generación, en este caso del estudiantado normalista; el segundo tiene que ver con la integración del trabajo a la vida familiar, de manera que durante el codiseño las reuniones se realizaron en contraturno

y generalmente en la tarde noche; y finalmente en la etapa creativa caracterizada justo por realizar aportaciones a la sociedad, en este caso, la conclusión de los programas educativos de las y los futuros maestros de Telesecundaria. Evidentemente, estas tres dimensiones están transversalizadas por las representaciones socio simbólicas a las que aluden Ávalos y Aguilera (2022), además de los saberes que han ido construyendo a lo largo de su experiencia docente, respecto a la docencia en Telesecundaria.

En la formación inicial es de reconocer que las escuelas normales, al igual que en otras instituciones de educación superior, su personal académico no ha sido formado para ejercer la docencia con población joven-adulta y en ocasiones tampoco conocen las necesidades de la educación, pues su formación inicial, en varias ocasiones, es ajena al campo educativo o incluso a las ciencias sociales. De ahí la importancia de recuperar esta información, en tanto que tiene correspondencia con otro de los atributos del desempeño laboral. La siguiente gráfica muestra las procedencias formativas de las y los codiseñadores.

Gráfica No. 2. Escuela de formación inicial

58 respuestas



La información puede ser clasificada en tres grupos, según la formación profesional inicial: normalistas, ciencias sociales y ciencias duras y/o informáticas. En relación con el primer grupo, 22 participantes indicaron haber cursado una licenciatura relacionada con la educación, de los cuales seis cursaron la Licenciatura en Educación Secundaria, cinco de ellos con especialidad en Telesecundaria²⁹; cinco la Licenciatura en Educación Primaria; cuatro la Licenciatura en Educación Media con diferente especialidad; tres la Licenciatura en Pedagogía; uno la Licenciatura en Educación Especial³⁰; uno la Licenciatura en Educación en Enseñanza del Inglés para hablantes de otras lenguas; uno la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica; uno la Licenciatura en Educación. Cabe señalar que 17 cursaron su licenciatura en institu-

²⁹ Sólo en uno de los casos, además de esta Licenciatura, refiere contar con la Licenciatura en Psicología.

³⁰ En este caso, se registra también la Licenciatura en lengua y literatura española como parte de su formación inicial, aunque sólo se toma como referencia la primera que refiere.

ciones formadoras normalistas, por tanto, cuentan con la experiencia de haber sido estudiante normalista, tienen experiencia laboral en algún nivel de educación básica y, sobre todo, son docentes portadores y aportadores de una cultura normalista, todos ellos elementos necesarios en el codiseño de los programas de LEyAT.

En cuanto al segundo grupo referido a quienes estudiaron licenciaturas de ciencias sociales, se registran 20 respuestas, de las cuales cuatro refieren una formación en la Licenciatura en Administración o Administración de empresas; tres en la Licenciatura en Psicología social; tres en la Licenciatura en literatura o lenguas; dos en la Licenciatura en Sociología; dos en la Licenciatura en Derecho; dos en la Licenciatura en Historia; dos en la Licenciatura en Ciencias de la comunicación; uno en la Licenciatura en Psicología; uno en la Licenciatura en idiomas. Si bien es cierto que las y los académicos que conforman este grupo no fueron formados para ser docentes de una población joven-adulta, también es cierto que la variedad de profesiones centrada en las ciencias sociales les facilita el acercamiento a las necesidades del estudiantado, a la comprensión de las necesidades y problemas de la educación en general y, en específico, de la práctica profesional en la educación básica, entre otros aspectos. Para el codiseño, esta diversidad constituyó la fortaleza en la construcción de los diferentes programas de estudio que contemplaron la variedad de disciplinas.

Finalmente, el tercer grupo de académicas y académicos conformado por 16 participantes que refieren haber cursado una licenciatura en ciencias naturales o duras, o bien, alguna formación relacionada con la informática o computación, como a continuación se especifica: cinco Ingenierías (uno en Ingeniería en instrumentación electrónica, uno en Ingeniería industrial y de sistemas, uno en Ingeniería bioquímica, uno en Ingeniería ambiental y derecho, uno en Ingeniería en alimentos); tres en Licenciaturas relacionadas con la química; tres Licenciaturas relacionadas a la informática y la computación; uno en la Licenciatura en matemática educativa³¹; uno en la Licenciatura en economía; uno en la Licenciatura en biología; uno en la Licenciatura en contaduría pública; uno en la Licenciatura en mercadotecnia.

El segundo y tercer grupo de licenciaturas de formación inicial referidas poseen como cualidad la heterogeneidad de profesiones, lo que lleva a este profesorado normalista a construir o apropiarse de lenguajes y de una cultura normalista mediante debates y procesos dialógicos desde, con y para la diversidad. En estos procesos se juegan diferentes cosmovisiones y representaciones sociosimbólicas del ser docente y del imaginario sobre cómo se forma un docente de telesecundaria, estos diálogos académicos no ocurren sin las tensiones y las dificultades que supone abrirse a escuchar a otras

³¹ Este caso en particular, además de esta licenciatura señala haber cursado la Licenciatura en Informática y la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. Aunque sólo se contabiliza la primera referencia de formación inicial.

y otros, tal como dice Bourdieu. Las y los académicos disciplinares y normalistas acostumbrados a trabajar de manera endogámica, ahora en el codiseño experimentaron la necesidad de abrirse para trabajar con otras y otros profesionales desde una mirada interdisciplinaria, local y nacional. A continuación, se presentan algunas opiniones que reflejan algunas tensiones:

Algunas escuelas tenían equipos de trabajo de varios integrantes y en las consultas al ser mayoría obviamente dominaban sobre las decisiones de lo que se tenía que hacer y si solo eras tú de tu escuela se tenía que buscar que otros apoyarán tu propuesta. También dependía del coordinador de su mediación (Codiseñadora 02).

En ocasiones me sentía desplazada u omitida en ciertas aportaciones personales, ya que consideraban que mis aportaciones no eran relevantes (Codiseñadora 03).

El que algunos profesores desean mantener sus posturas ideológicas en los programas y no lo que realmente genera una propuesta de aprendizaje (Codiseñadora 37).

Considero que en general la disposición al trabajo y a flexibilizar las visiones y opiniones, ser analíticos pero prácticos, puesto que en algunos equipos no se avanzaba por compañeros o compañeras que se empeñaban en que se cumpliera en el programa lo que ellos solicitaban (Codiseñadora 39).

El negarse a modificar aspectos del programa que no hacen lógica con fundamentos teóricos esenciales (Codiseñador 50).

Cabe destacar que, pese a las tensiones, el codiseño de los programas de estudio para la formación de docentes de este nivel requería reconocer y potencializar los saberes y conocimientos de la heterogeneidad de

profesiones convergentes, pues los equipos de codiseño, semestre tras semestre fueron capaces de contextualizar sus conocimientos disciplinarios con relación al estudiantado y al ambiente normalista en donde ocurren los procesos de aprendizaje. Esto derivó en que, de manera implícita, cada equipo codiseñador se constituyera en una comunidad epistémica en la que operó la cognición distribuida con ejes centrales sustentados en el conocimiento del estudiantado, el lugar en el que se desarrollan las prácticas profesionales y del ambiente formativo de la institución. Esto es, los programas elaborados tienen un conocimiento situado, donde la presencia de varias disciplinas facilitó la selección y graduación de conocimientos disciplinares, así como la construcción de estrategias didácticas sugeridas, en función de las necesidades formativas del estudiantado, en palabras de algunas o algunos informantes:

Fue fundamental ya que permitió el intercambio de ideas y la facilidad de propuesta (Codiseñadora 13). Definitivamente un trabajo de codiseño requiere del trabajo colaborativo, tanto para el diseño como para su operación desde las aulas. Se comparten distintas miradas, según cada profesión, de aquello que se desea plasmar y se da oportunidad a que la discusión con propuestas sea la que vaya orientando la construcción de los programas (Codiseñadora 26).

Fue muy importante, pues, permitió la participación de todos desde sus perfiles profesionales sin perder el objetivo central en el diseño de los programas (Codiseñadora 49). Permitted la investigación y conocimientos para aportar; se propició la deliberación; se llegó a acuerdos (Codiseñador 30).

Otro aspecto fundamental del perfil profesional docente normalista, lo constituye la experiencia en educación básica que tienen las y los codiseñadores, pues permite que los programas del currículo sean construidos considerando su experiencia desde la realidad de lo que ocurre en estas escuelas.

Tabla 1. Experiencia en la educación obligatoria			
Rango de experiencia	Codiseñadores/as	Rango de experiencia	Codeñadores/as
6 meses a 5 años	13	20.1 a 25 años	2
5.1 a 10 años	12	25.1 a 30 años	3
10.1 a 15 años	7	45.1 a 50 años	1
15.1 a 20 años	7	No tengo experiencia en educación básica o media superior	13

Elaboración propia con base en datos empíricos.

La tabla muestra que de los 58 codiseñadores, 13 no cuentan con experiencia docente en educación básica o media superior, lo cual no constituyó un obstáculo, en virtud de que 45 codiseñadoras y codiseñadores manifestaron tener experiencia en la educación obligatoria, condición estratégica para el codiseño de los programas de estudio, en el acompañamiento en las prácticas profesionales, entre otros aspectos, pues, quienes cuentan con esta experiencia han podido experimentar de primera mano la aplicación de la normatividad y actuar conforme a los principios éticos y legales de la educación mexicana. Asimismo, conocen el funcionamiento del Consejo Técnico, la conformación y funcionamiento

de las cooperativas escolares, la organización de las comisiones, las dificultades o facilitadores para la participación de las madres y padres de familia, el exceso de trámites burocráticos, las brechas de desigualdad, entre otros aspectos. Pedagógicamente cuentan con criterios mínimos establecidos por la USICAMM, al saber lo que sucede en el aula porque conoció las capacidades y necesidades de la población que atendió, generó ambientes de aprendizaje pertinentes, y es posible que haya construido estrategias o proyectos de intervención comunitarios. En este tenor, al responder a la pregunta ¿qué otros facilitadores académicos permitieron su participación en el codiseño? Algunas de las y los informantes mencionaron su participación como docente de educación básica o media superior, como se muestra en las siguientes expresiones:

La experiencia docente frente a grupo y el conocimiento de las condiciones en que se encuentran las escuelas Telesecundarias de las regiones sierra-costa (Codiseñadora 17).

En nuestro caso, el haber sido no sólo formadores de inglés, sino que tuvimos el honor de contar con formadores de inglés con experiencia en educación básica, dentro del equipo. Sobre todo, por el peso del background laboral de cada uno, así como la preparación académica contribuyeron sustancialmente a la dinámica de trabajo y organización del mismo. Hubo espacio para iniciativas, cambios, propuestas, así como para una metodología de trabajo que fue evolucionando en estos casi cuatro años de trabajo en conjunto. Creamos nuestros propios formatos o modelos de trabajo al dosificar desde el inicio todo un trayecto de 6 cursos de inglés en telesecundaria (Codiseñadora 18).

Conocimiento de educación básica (Codiseñador 24).

Otro elemento del perfil profesional docente normalista que abonó al codiseño fue la experiencia como formadores de docentes. De ahí que en el perfil de las y los codiseñadores se haya incluido una pregunta para recabar tal información. Al respecto, la gráfica siguiente muestra los datos de las y los informantes:

Gráfica No. 3. Años de servicio en la escuela normal, CAM o Universidad

58 respuestas



El 55.2% de las y los informantes cuentan con experiencia en la educación superior mayor a los quince años y menor a los 25 años, quienes evidentemente no fueron formados para la docencia, y menos, para formar maestras y maestros de educación básica. Trabajar pedagógicamente con población joven-adulta representa un reto con implicaciones distintas para quienes egresaron de instituciones formadoras de docentes, porque supone un cambio en la concepción de aprendizaje en cuanto a quién se dirigen y cómo lo hacen, debido al he-

cho de que habrán de formar profesionales capaces de enseñar a aprender a las y los adolescentes de secundaria, y lo harán desde su experiencia como profesional del nivel básico y como estudiante normalista. Para las y los codiseñadores egresados de alguna institución de educación superior distinta a las escuelas normales, implicó descentrar su concepción de aprendizaje desde su propia experiencia como estudiante para construir una práctica docente que articule, desde la acción pedagógica, los conocimientos, el pensamiento, los sentimientos y valores.

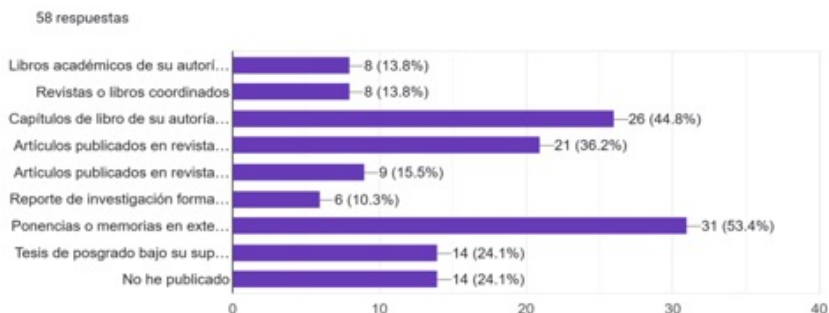
Estas diferencias formativas tienen un impacto en dos dimensiones, por un lado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, durante el acompañamiento a las prácticas profesionales. Por otro lado, en el codiseño de los programas donde el punto de partida de cada comunidad epistémica estuvo marcado por las situaciones tensantes derivadas de la experiencia de poner en juego una concepción de aprendizaje sustentada en un proceso dinámico y distribuido, lo que marcó el avance o retroceso en las representaciones sociosimbólicas de la manera en que se forman a las y los docentes de telesecundaria en las escuelas normales.

Un elemento importante aportado al proceso de codiseño, lo constituyen los conocimientos prácticos en torno a formación docente, mismos que fueron adquiridos a partir de la experiencia de trabajar en las escuelas normales. Cabe señalar que esta aportación no está exenta de la tensión entre la teoría y la práctica, pro-

ducto de las representaciones sociosimbólicas del *deber ser de la formación docente* que las y los participantes ponen de manifiesto durante el proceso de elaboración de los programas de estudio, y en el entendido de que la formación de estos profesionales es desde la experiencia vivida. Los debates continúan sosteniendo la tradición normalista: la práctica profesional como un eje dinamizador de la formación de maestras y maestros, en este caso de Telesecundaria.

En otro orden de ideas es sabido que actualmente el desarrollo científico-tecnológico tiene una relación directa con los procesos de producción, comunicación y difusión del conocimiento, de ahí que la investigación y la publicación de sus resultados sea una de las características de la tercera dimensión del perfil profesional docente normalista. El perfil profesional docente de la educación superior es uno de los requisitos de ingreso al PRODEP, y para indagar al respecto, se introdujo una pregunta relativa a las publicaciones realizadas en los últimos tres años, pues, para publicar, al profesorado normalista le implica poner en juego habilidades investigativas, tecnológicas, de comunicación escrita y, en ocasiones, orales, mismas que a su vez se reflejan en su práctica educativa. La siguiente gráfica muestra la información proporcionada:

Gráfica No. 4. Publicaciones



Esta gráfica muestra que, a excepción de 14 informantes, 44 cuentan con habilidades investigativas y, por tanto, de escritura. Es de reconocer que la investigación y su publicación también es un medio de profesionalización y desarrollo docentes, en virtud de que fomentan, en quienes la desarrollan, una cultura de análisis y reflexión crítica de su práctica docente, lo que les permite poner en juego estrategias pedagógicas más efectivas y, aunado a ello, promueven saberes y conocimientos actualizados. Esto no sólo incide en la práctica de la formación inicial de docentes, sino también en el campo docente en general y, en específico, el normalista. Respecto al codiseño de los programas de estudio de LEyAT, la investigación y su publicación se constituye en un pilar al brindar elementos teóricos y metodológicos para la construcción de los propósitos, la selección de los contenidos, el diseño de actividades y la selección de la bibliografía sugerida.

Entre las principales publicaciones, señaladas por las y los informantes, destacan: ponencias en diferentes eventos, capítulos de libro, seguidos de artículos publicados en revistas indexadas y, posteriormente, artículos en revistas no indexadas. La investigación de las y los codiseñadores deriva en tres impactos: el primero en la profundización en la actualización y desarrollo profesional, como se señaló arriba; el segundo, en el campo de la docencia normalista a la cual aportan hallazgos y nuevos conocimientos; y, finalmente, en el codiseño donde las habilidades investigativas se constituyeron en aportaciones que facilitaron el proceso, como lo expresan las siguientes opiniones:

Los que tenían, por sus habilidades de investigación, mayor manejo en los temas de los cursos ayudarán a otros a aprender, comprender, buscar información y formar así cuadros de trabajo competente al aprovechar las habilidades de los demás (Codiseñador 13).

Que permitieran brindarles ayuda a los más lentos en el uso de la tecnología (Codiseñadora 16).

La facilidad de algunos colegas para la redacción e investigación es de reconocerse (Codiseñadora 25).

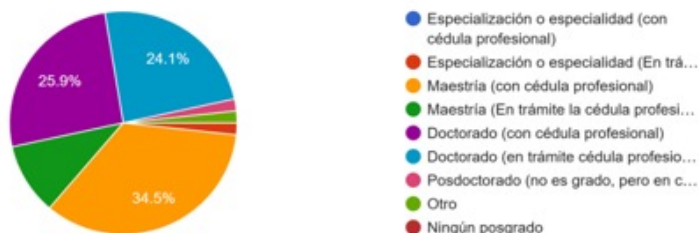
Otro elemento que coadyuvó a lograr el codiseño son los estudios de posgrado, por lo que también se incluyó en la encuesta una pregunta que indaga sobre el último grado de estudios y los posibles apoyos que tuvieron para cursarlos. El 60.3 % de las y los participantes informaron que no tuvieron ningún apoyo; el 20.7%, al contar con perfil PRODEP, obtuvo recursos, aunque este personal docente no forma parte de cuerpos aca-

démicos; el 13.8%, además de contar con perfil PRODEP forman parte de un Cuerpo Académico; y, finalmente el 5.2% tuvo apoyo del PRODEP, aunque en la actualidad ya no cuenta con él. En total, el 39.7% recibieron apoyo para cursar estudios de posgrado, lo que se traduce en otra forma de profesionalización docente y en mejores condiciones para el ejercicio de su práctica.

Sobre estos posgrados, 20 participantes refieren contar con cédula de maestría, mientras que otros 7 indican tener sólo estudios de ese nivel educativo, pero aún no cuentan con cédula profesional; 15 participantes dijeron contar con cédula de doctorado y otros 14 sólo con estudios. Sólo una persona indicó contar con posdoctorado, una persona más con especialización o especialidad, como se muestra en la siguiente gráfica, lo que significa que el 100% de los encuestados cuenta con al menos estudios de posgrado, situación que podría colocarles en el cumplimiento de uno de los requisitos del perfil deseable señalado en el PRODEP.

Gráfica No. 5. Último grado de estudios

58 respuestas



De los 27 docentes normalistas que refieren como máximo nivel de estudios una maestría, con cédula y sin ella, 20 son en educación, en ciencias de la educación, en docencia o enseñanza. Seis se refieren a maestrías en: Negocios, Tecnología educativa, Gestión ambiental para la sustentabilidad, Redes y sistemas integrados, Comunicación y tecnología educativa, y uno más que no especifica la denominación del programa educativo. Como se puede inferir, varios de estos posgrados aportan elementos para el codiseño de cursos, por ejemplo, los relativos a los trayectos formativos: Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales y Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar.

En cuanto a las y los participantes que refieren como máximo nivel de estudios un programa de doctorado, sólo 21 de ellos están vinculados a la educación, docencia, ciencias de la educación, innovación educativa, formación docente o investigación educativa. Los otros programas de doctorado son: dos en Tecnología educati-

va³², uno en Filosofía e historia de las ideas, uno en Gerencia y política educativa, cuatro sin denominación del programa educativo. En lo que respecta al único posdoctorado registrado, resulta ser una formación específica de un campo disciplinar, pues la formación inicial es la Licenciatura en Historia y el Doctorado en Historia y Estudios Regionales. En la especialización o especialidad no se registra denominación alguna. Como se puede inferir, algunos de estos posgrados abonan conocimientos para el diseño de cursos, por ejemplo, los del trayecto formativo Fundamentos de la educación.

En cuanto a los retos que las y los codiseñadores tuvieron que superar, en general, tienen que ver con los institucionales, pues, al parecer no tuvieron descarga académica, de ahí que, el codiseño estuvo combinado con la investigación y la impartición de clase. Otro elemento criticado fue la falta de habilidades comunicativas asertivas y la falta de actualización de algunos integrantes en el equipo, lo que dejó mayor responsabilidad a quienes lideraron a los equipos para el codiseño de los cursos.

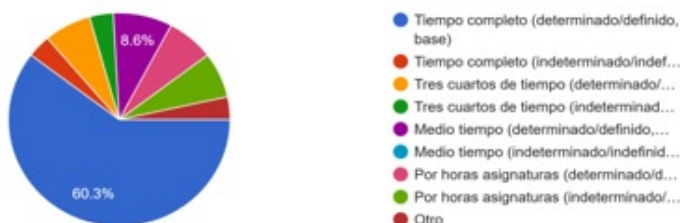
Cabe señalar que un elemento que facilitó la superación de los desafíos enfrentados en el codiseño lo constituye la seguridad laboral, por lo que en la encuesta se incluyó una pregunta en torno a las condiciones laborales de quienes participaron en el proceso, además,

³² Estos dos programas no se contabilizan en los doctorados vinculados a la educación, debido a que quienes refieren estos programas de posgrado tienen una formación inicial en Computación y en Ingeniería en instrumentación electrónica, por lo que no implican una formación pedagógica previa.

existe una tipología de esta condición como requisito para ingresar o sostener el PRODEP. En ese sentido, la siguiente gráfica muestra la situación laboral de las y los informantes:

Gráfica No. 6. Condición laboral

58 respuestas



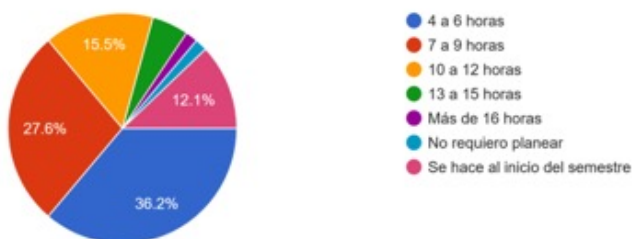
De las y los codiseñadores, el 82.7% manifiesta contar con una plaza definitiva, sea de tiempo completo, tres cuartos, medio tiempo o por asignatura. Al parecer, la asignación definitiva de una plaza otorga una seguridad laboral que posibilita la realización de diversas actividades académicas y el acceso a ciertos beneficios. Sin embargo, esto no es del todo cierto, sobre todo para quienes tienen medio tiempo o están por asignatura y, menos aún, el 13.7% carente de la definitividad, en virtud de que en estos casos las y los académicos requieren de la búsqueda de opciones que complementen sus ingresos o les permitan acceder a una plaza, lo que dificulta, entre otros aspectos o condiciones, la participación en el proceso de codiseño.

Como se señaló anteriormente, este rubro es un elemento de ingreso al perfil PRODEP, por lo que quizás el 67.2% de las y los codiseñadores (con 40 o 30 horas en la escuela normal) podrían acceder al mismo. Por su parte, el 8.6% del profesorado de medio tiempo, pese a las modificaciones del PRODEP (para el caso de las normales), es probable que no cuenten con el mínimo de horas en la educación básica, quedándose fuera de este beneficio.

Otro elemento del perfil profesional docente normalista lo constituye la docencia frente a grupo. La siguiente gráfica muestra la cantidad de horas que las y los codiseñadores participantes le han dedicado a esta actividad académica:

Gráfica No. 7. Horas/semana dedicados a la planeación docente

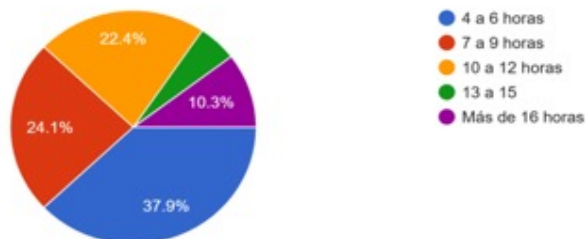
58 respuestas



Como se observa, a excepción de 13.8% que planea o no al inicio del semestre, las y los demás codiseñadores participantes le conceden cierta importancia a la planeación de las actividades a realizar frente a grupo porque el 22.4% dedica más de diez horas a esta actividad. Esta información significa que el profesorado cuenta con elementos pedagógico-didácticos que abonan al diseño de los programas de los cursos, específicamente los referidos al trayecto formativo Formación Pedagógica, Didáctica e Interdisciplinar.

Gráfica No. 8. Horas/semana dedicados al codiseño

58 respuestas



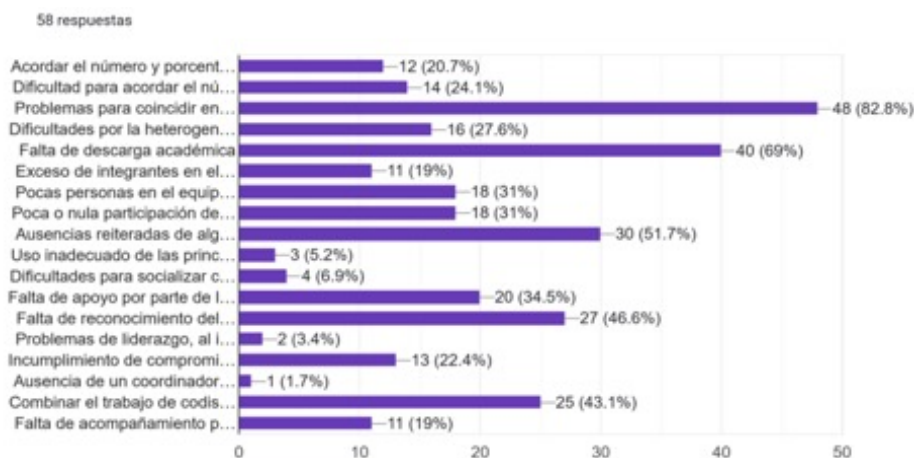
Como se verá más adelante, fueron varios los obstáculos que incidieron en el desarrollo del proceso de codiseño. Las y los participantes manifestaron que esta actividad se desarrolló al mismo tiempo que otras actividades académicas. De acuerdo con la información proporcionada, el 37.9% le dedicó al codiseño más de

diez horas a la semana, mientras que el 62% sólo pudieron dedicarle menos de nueve horas. Cabe aclarar que este último porcentaje es muy cercano al 60.3% de codiseñadores que tienen una plaza definitiva con cuarenta horas, por lo que habrá que indagar en torno a otras actividades académicas que desarrollan.

Con la información presentada hasta este punto, se da respuesta a la pregunta ¿cuál es el perfil personal y profesional del profesorado normalista que participó en todo el proceso de codiseño de la LEyAT, Plan 2022? Y, de manera parcial, se han abordado elementos para responder a la pregunta ¿cuentan, las y los codiseñadores, con elementos para determinar cómo se forma una o un docente para Telesecundaria? Por lo que, a continuación, se presentan otros datos que contribuyen a profundizar cómo las y los codiseñadores conocen qué necesidades tienen las maestras y los maestros de telesecundaria sobre su práctica, y saben cómo formar al estudiantado para que alcance el perfil profesional que le permita enfrentar dichas necesidades, además del perfil establecido en la política educativa actual.

Sabedores de que cada escuela normal está inmersa en una cultura escolar cuyas relaciones de causalidad se expresan de diferentes maneras en la gestión administrativa y organizacional, en la encuesta se incluyeron cuatro preguntas interrelacionadas (dos cerradas y dos abiertas) para obtener información sobre los obstáculos y facilitadores organizativos-operativos bajo los cuales trabajaron las y los participantes. En ese sentido, la siguiente gráfica muestra los principales obstáculos que las y los codiseñadores tuvieron que enfrentar durante el codiseño.

Gráfica No. 9. Retos organizativos-operativos superados



De la gráfica se puede inferir que la falta de reconocimiento del trabajo por parte de las autoridades estatales y de la escuela normal es la causa directa de que no hubiera una descarga académica para el codiseño, como lo manifiestan las siguientes opiniones

Falta de apoyo directivo para descarga académica ya que aún teniendo la orden de la autoridad estatal nunca lo ejecutó y tener que adaptarse a los horarios de los demás participantes y en ocasiones coincidían las reuniones de codiseño con las clases (Codiseñador 6).

No hubo apoyo de los directivos en nuestra Escuela Normal, dedicamos varias horas a la semana en el codiseño nacional y no nos dieron horas de descarga (Codiseñadora 48).

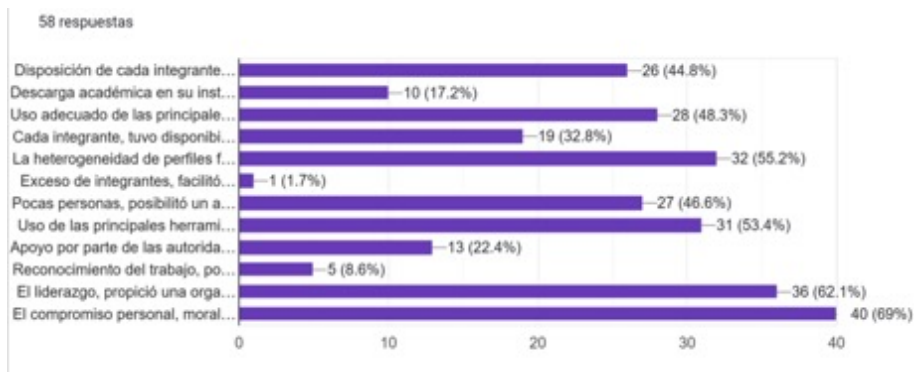
La premura en la entrega de los trabajos más la carga laboral propia de la escuela fueron para mí, una mala combinación.

Además, no hubo reconocimiento al tiempo que se dedicaba aún fuera de la escuela y en vacaciones por parte del CT (Codiseadora 53).

Aunado a lo anterior y, producto de las condiciones laborales, sea por la cantidad de horas o la falta de definitividad en la plaza, los otros retos superados fueron: los problemas de horario, la ausencia de algunas personas y las dificultades, sobre todo para las mujeres, para combinar el codiseño con las actividades del hogar y los cuidados de la familia.

De acuerdo con la gráfica siguiente, se puede observar cómo las y los codiseadores están centrados en la disposición y compromiso personal, el uso de las herramientas tecnológicas, la heterogeneidad de perfiles y el reconocimiento a las y los coordinadores de equipo, cuyo liderazgo propició una organización pertinente.

Gráfica No. 10. Facilitadores organizativos-operativos



Por otro lado, dentro de los facilitadores académicos las y los informantes colocaron en primer lugar la facilidad de algunos colegas para escribir y para liderar pedagógicamente los equipos, lo que es congruente con las respuestas a la pregunta relativa a las publicaciones. Aunado a lo anterior, hay un reconocimiento al codiseño desde la interdisciplinariedad por la heterogeneidad de profesiones. Estas habilidades y actitudes también demuestran que las y los codiseñadores saben cómo formar docentes de telesecundaria considerando los principios de la NEM, lo que se refleja en las siguientes opiniones extraídas de la pregunta referida a la metodología, donde se le atribuye el logro del programa de estudio al proceso que los equipos siguieron, como se muestra a continuación:

La metodología permitió a los participantes aprender de otros, analizar puntos de vista diversos, conocer experiencias importantes y aportar las propias enriqueciendo así el proceso de construcción del programa de estudio (Codiseñadora 10).

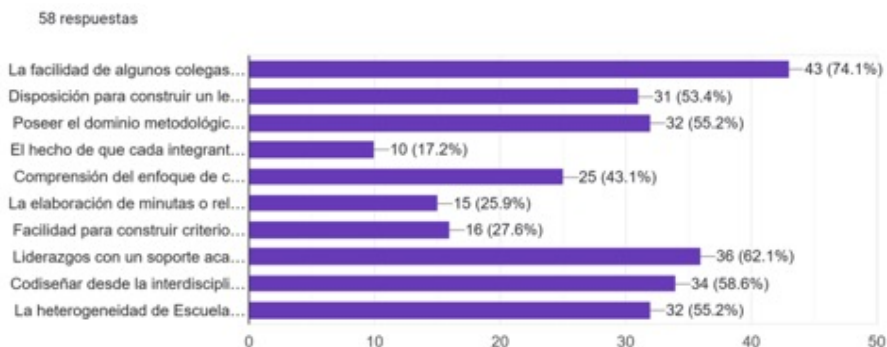
En la mayoría de los equipos en los cuales participé, se promovió el diálogo, la argumentación, el trabajo colaborativo y la relación horizontal entre los integrantes.

Estoy convencida que nos involucramos en otras formas de vivir los procesos de actualización docente. No se partió de la persona experta que lo sabe todo, sino que el aprendizaje y construcción de conocimiento fluyó como un hacer colectivo (Codiseñadora 41).

El trabajo colaborativo permitió conocer diferentes perspectivas de los compañeros, compartir nuestros saberes, nuestros

contextos lo cual quedó plasmado en cada uno de los programas (Codiseñadora 43).

Gráfica No. 11. Facilitadores académicos para el codiseño



Dentro de las debilidades de la metodología destacan opiniones como las siguientes:

Fue útil, pero faltó sustento teórico-metodológico por parte de DGEsum. Hubo bastantes diferencias entre una Licenciatura y otra en cuanto a la relación de los cursos con relación de los cursos con el Trayecto de Práctica, por ejemplo, en Tele todo fue muy organizado y dinámica de trabajo hasta 50, semestre fue sistematizada lo cual permitió un trabajo que fue evolucionando en calidad gracias a la coordinadora de la licenciatura (Codiseñadora 18).

Realmente no hubo trabajo colaborativo; se trabajó de forma fragmentada, en algunas ocasiones, por la falta de “escucha atenta” y dominio disciplinar en algunas personas (Codiseñadora 44).

En realidad fue complicado porque las discusiones se tornaban más para la resolución del trabajo que para un debate académico profundo sobre los temas a los que refiere el programa (Codiseñador 50).

Las opiniones anteriores muestran las tensiones experimentadas por las comunidades epistémicas responsables de la elaboración de los programas de estudio de la LEyAT, pero también reflejan que las y los codiseñadores destacan las actitudes, los valores, los pensamientos y los sentimientos como parte del currículo que están presentes durante la formación del estudiantado normalista. A partir de ello, se puede inferir que las y los codiseñadores saben cómo formar docentes de telesecundaria, conocen los desafíos entorno a lo que implica este proceso desde la práctica más que desde los discursos teóricos de la didáctica; y, sobre todo, reconocen el valor de la construcción a partir de los diálogos y discusiones colectivas.

Conclusiones

Las finalidades de este estudio exploratorio fueron determinar el perfil personal y profesional del profesorado normalista que participó en todo el proceso de codiseño del Plan 20022 de la LeyAT, Plan 2022, y mostrar que las y los codiseñadores cuentan con elementos para determinar cómo se forma una o un docente para trabajar en las escuelas de Telesecundaria.

A partir del análisis documental sobre el perfil docente en educación superior y de los resultados de la encuesta aplicada, se concluye que el perfil profesional

docente de las y los codiseñadores se caracteriza por cuatro dimensiones: la primera, refiere algunas características personales (edad y sexo o género, entre otras); la segunda, indica la formación inicial; la tercera, describe la profesionalización docente mediante posgrados e investigación; la cuarta, especifica la experiencia docente en educación básica y en educación superior (particularmente en educación normal). Estas dimensiones han sido de utilidad no sólo para describir e interpretar los datos que caracterizan al profesorado participante, sino que muestran que estos docentes han conformado una comunidad epistémica donde comparten saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores y creencias sobre la docencia, elementos que permitieron construir los programas de los cursos.

En este tenor, considerando las características del perfil profesional docente de la educación superior, para el caso específico de las y los docentes normalistas, los podemos categorizar de acuerdo con las siguientes cuatro dimensiones:

- La primera refiere a rasgos personales (edad y sexo o género, entre otras); siendo estas características nodales no sólo para la construcción de la identidad individual, sino también en el establecimiento de interrelaciones, en general por la feminización de la docencia.
- La segunda describe la formación inicial; distinguiendo la diversidad de profesiones que conforman

la planta académica de las instituciones formadoras de docentes.

- La tercera alude la profesionalización docente mediante posgrados e investigación; referida al tipo de posgrado que incide en la actualización y en algunos casos la remoción de las ausencias formativas en la educación.
- La cuarta refiere a la experiencia docente en educación básica y en educación superior (particularmente en educación normal), condición necesaria para la formación inicial de las y los docentes de la educación obligatoria. Se considera que las y los formadores tienen como punto de partida el conocimiento del estudiantado al que forman, por lo que pueden implementar estrategias pedagógicas pertinentes.

Referencias

Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S., Pérez, J., Ramírez, A., Vargas, M. (2008). “Construcción del perfil profesional docente de séptimo año: Respuesta a una necesidad actual”. *Revista Electrónica Educare*, vol. XII, núm. 2, pp. 31-45. Universidad Nacional. Costa Rica. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1941/194114586005.pdf>

Arias, M., Arias, E., Arias, J., Ortiz, M. y Garza, M. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806competencias-docente-universitario

Arnaz, J. (1981). Guía para la elaboración de un perfil del egresado. *Revista de Educación Superior*, 10 (4), 1-7.

Arnaz, J. (1996). *La planeación curricular*. Trillas.

Arredondo, M. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol. 12, núm. 033. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 473-486, <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003302.pdf>

Avalos-Rogel, A. y Aguilera, A. (2022). La formación de sujetos colectivos epistémicos. En: Ducoing Watty, L. P. (Coord. de la Colección). Colección Formación de profesores y profesionales de la educación; Barrón Tirado, C. y Valenzuela Ojeda, G. A. (Coord. de Volumen). Tomo IV Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación. México: UNAM.

Avalos-Rangel, A. (2013). ¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas. En: Lozano Andrade, I. y Gutiérrez Álvarez, E. (Coordinadores) (2013). *Procesos Formativos y Práctica de los Formadores de Docentes*. Ediciones Díaz de Santos, S. A.

Rafael Ballesteros, Z. (2013). “Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal”.

Barrón Tirado, M. & Valenzuela Ojeda, G. (2022). *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación. IV*, UNAM.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico* (Trad. Á. Pazos). Taurus.

Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción. En: Jiménez, I. (Comp.). (Trad. I. Jiménez). Siglo XXI., pp. 23-40 https://www.academia.edu/10731508/CAPITAL_CULTURAL_ESCUELA_Y_ESPACIO_SOCIAL_PIERRE_BOURDIEU_compilaci%C3%B3n_y_traducci%C3%B3n_ISABEL_JIM%C3%89NEZ

Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877>

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.

Cáceres, M., González, M., López, K., Lizama, G. y Olvera, T. (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación? *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 208-221.

Cano García, E. (2006). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.

Cobár, M. (2011) Influencias del perfil docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la UFG. *Realidad y Reflexión*. 2011;11(33):47-52

Davezíos, W., Vargas La Torre, M. & Aruquipa, E. (2022). Repensando los procesos de definición del perfil profesional en la carrera de pedagogía de la universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 20(25), 55-73. Recuperado en 20 de octubre de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2225-87872022000100004&lng=es&tlng=es.

Díaz Barriga, A. (1996). “Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, <https://www.re-dalyc.org/pdf/140/14000209.pdf>

Díaz Barriga, F. (1999). Elaboración del perfil profesional. En Díaz Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Rojas, S., y Saad, E. *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. Trillas, pp. 85-104 <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23828w/elaboracion-del-perfil-profesional.pdf>

Espinoza, X., Fernández, A., y Pachar, M. (2019). Importancia del perfil profesional docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Ciencia Digital*, 3(1), 272-286. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i1.288>

Fals Borda, O. (2015). *Cómo investigar la realidad para transformarla. Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.

Galvis, R. V. (2005). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>

Gómez Clavelina, F. J. F. y Leyva González, F. (2018). Construcción del perfil profesional del médico familiar en México. *Investigación en educación médica*, vol.7 no.26.

Gutiérrez, M., y Langarica, G. (1994). El perfil del docente de tiempo completo en la ENP. *Perfiles Educativos*, (64), <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1994-64-el-perfil-del-docente-de-tiempo-completo-en-la-enp.pdf>

Gutiérrez Álvarez, A. (2013). “Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre la formación docente”.
Hawes, G. (2005). QBC: El Currículum Basado en Competencias. Unpublished manuscript, Talca: Universidad de Talca

Imbernón, F. (2015) La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: García Carlos, M. (editor). La función docente. Editorial Síntesis, 27-45.

Jaimes, C. (2005). *Los procesos de formación de los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio en el estado de Guerrero, avances de investigación*. Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma del Estado de Morelos (inédito).

Lomelí, C. El perfil del docente en la universidad del siglo XXI (2016). En: Velasco, I. y Páez, M. (Coords). *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios*. Proceedings-ECORFAN-México, 66-77. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_7.pdf

Lozano, I. (2016). Las Trayectorias Formativas de los Formadores de Docentes en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 16, No. 1, 1-25, https://www.academia.edu/93575814/Las_trayectorias_formativas_de_los_formadores_de_docentes_en_M%C3%A9xico?email_work_card=abstract-read-more

Medrano, V. (2020). La cultura organizativa de las escuelas normales ¿barrera para su transformación? En Ríos Peña, J. U. (Coord.), *Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación*. DGESuM, https://www.researchgate.net/profile/Julio-Rios-Pena/publication/354904732_Las_escuelas_normales_Discusiones_de_frente_a_su_transformacion/links/61536b-

[d9fd7b3d12155992d4/Las-escuelas-normales-Discusiones-de-frente-a-su-transformacion.pdf](https://doi.org/10.24201/d9fd7b3d12155992d4/Las-escuelas-normales-Discusiones-de-frente-a-su-transformacion.pdf)

Naranjo, L. (2003). La formación de los profesores de las normales. Elementos para un programa nacional. Gaceta de la Escuela Normal, 2. Publicación trimestral de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Olvera, A., Lara, Y. y Pompa, M. (2022). Identidad docente, formación recibida y necesidades de formación de los profesores de la Universidad Autónoma de México: resultados de ocho grupos de enfoque. En Ducoing Watty, L. P. (Coord. de Colección). Colección Formación de profesores y profesionales de la educación, Barrón Tirado, C. y Valenzuela Ojeda, G. A. (Coord. de Volumen). *Tomo IV Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación*. UNAM.

Ortega, M. (2022). La construcción de la identidad profesional de docentes universitarios bajo contrataciones temporales y por tiempo parcial. El caso de los profesores de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México. En Ducoing Watty, L. P. (Coord. de la Colección). Colección Formación de profesores y profesionales de la educación; Barrón Tirado, C. y Valenzuela Ojeda, G. A. (Coord. de Volumen). *Tomo IV Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación*. UNAM.

Pérez, M. I. (2015). ¿Quién es el docente universitario de la educación normal? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (3), 119-138.

Petra, I., Zamora, B. y Talayero, J. (2022). La importancia del manejo de la relación profesor-alumno en la formación de profesores. En Ducoing Watty, L. P. (Coord. de la Colección). Colección Formación de profesores y profesionales de la educación; Barrón Tirado, C. y Valenzuela Ojeda, G. A. (Coord. de Volumen). *Tomo IV Formación e*

identidad de profesores y profesionales de la educación. México, UNAM.

PRODEP (2025) Convocatoria perfil deseable, disponible en: <https://dgesum.sep.gob.mx/PRODEP>

PRODEP ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior PRODEP. PRODEP (2015) Recuperado de: <http://promep.sep.gob.mx/>

Ramírez, V. 2010. El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* I (2), 98-113.

Quiñones, L. y González, Y. (2025) Capítulo I. Perfil profesional de los docentes de una escuela normal y las competencias TPACK. Un estudio correlacional. En Espinosa, D., Castro, E., Tapia, J. (Coords.) *Perspectivas actuales en la formación académica y profesional*. Red Durango de Investigadores Educativos AC. https://www.academia.edu/130071709/Cap%C3%ADtulo_I_Perfil_profesional_de_los_docentes_de_una_escuela_normal_y_las_competencias_TPACK_Un_estudio_correlacional

Quiroz de García, R. (2014). Antecedentes y perspectivas de la formación profesional del Bibliotecólogo en la UNMSM. *Escritura y Pensamiento*. 3(6),137-51.

Salcedo, H. (1997). Necesidad de un perfil integral del profesor universitario como base de la evaluación y reconocimiento de su desempeño académico. *Agenda Académica*, Volumen 4 No. 1.

Salmerón, A. y Sánchez, T. (2020) La lucha por la autonomía del docente. Una asignatura pendiente. En: Ríos Peña, J. U. (Coord.), *Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación*. DGESuM.ht-

[tps://www.researchgate.net/profile/Julio-Rios-Pena/publication/354904732_Las_escuelas_normales_Discusiones_de_frente_a_su_transformacion/links/61536bd9fd7b3d12155992d4/Las-escuelas-normales-Discusiones-de-frente-a-su-transformacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Julio-Rios-Pena/publication/354904732_Las_escuelas_normales_Discusiones_de_frente_a_su_transformacion/links/61536bd9fd7b3d12155992d4/Las-escuelas-normales-Discusiones-de-frente-a-su-transformacion.pdf)

Sánchez, B., y Jaimes, R. (1985). *Entropía para la educación superior del siglo XXI* (ESDICES). Editorial Universitaria.

Santiago, R. & Fonseca, C. (2016), “Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro”. *Edetania*, (50), 191-208.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Instituciones de Educación Superior*. México: Autor-SES. <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educación-superior>
Valenzuela, A. (1996). Perfil profesional del educador para la enseñanza media. *Perspectiva educacional*, 26, 117-126.

Velázquez, H., Vilchis, K., y Porcayo, A. (2020) ¿Quiénes son los docentes normalistas? El caso de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. <https://normal1toluca.edomex.gob.mx/sites/normal1toluca.edomex.gob.mx/files/files/Quienes%20son%20los%20docentes%20normalistas%20edici%C3%B3n%20digital.pdf>

Vera, J., Montoya, G., Valdés, Á. (2014). Perfiles de docentes en escuelas normales del Estado de Sonora. *Praxis Investigativa ReDIE*, 99-108. <https://www.researchgate.net/publication/283910668> Perfiles de docentes en Escuelas Normales del Estado de Sonora

Viramontes, E., Núñez, L., Burrola, L., y Morales, L. (2019). El perfil profesional necesario de los docentes de las escuelas normales de México. En Castro, G., Ibarra, I. y Morales, L. *Reformas, Procesos y Actores Educativos*.

Formación Docente en Escuelas Normales. Red Nacional de Formación Docente, A. C. https://www.academia.edu/42130939/el_perfil_profesional_necesario_de_los_docentes_de_las_escuelas_normales_de_M%C3%A9xico?auto=download

Capítulo VI

Experiencias de formación docente inicial en contextos escolares comunitarios. Retos y disrupciones

Magaly Hernández Aragón³³
Keren Sarahí Santiago Arreola³⁴

Resumen

El objetivo es analizar las experiencias de formación docente inicial de 63 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, desarrollado en un contexto escolar comunitario. El estudio visibiliza los significados, los retos y las reflexiones que surgen cuando los docentes en formación se insertan en realidades comunitarias diversas y complejas, impactando en la configuración de su identidad profesional docente. La metodología empleada fue de tipo cualitativo con un enfoque hermenéutico, utilizando el recurso narrativo para recuperar las experiencias formativas generadas a través de diarios de formación docente elaborados tras una semana de práctica de intervención didáctica en niveles de primaria, secundaria y bachillerato. Los resultados identifican cuatro categorías analíticas disruptivas: lengua chatina, condiciones de emigración, contexto comunitario, y violencia escolar. A partir de las experiencias compartidas por los estudiantes, se concluye que las prácticas escolares situadas en contextos comunitarios son fundamentales para que el futuro docente comprenda las implicaciones humanas y sociales que conlleva el ser y hacer la docencia desde contextos comunitarios. Debido a ello, se subraya la relevancia que la formación docente

³³ Doctora en Investigación e Innovación Educativa. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, magaly.hdz@iceoaxaca.edu.mx

³⁴ Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. kerensantiago@iceoaxaca.edu.mx

trascienda las aulas universitarias para conectarse con los desafíos sociales y educativos de los entornos reales.

Palabras clave

Experiencias formativas, Formación inicial docente, Contextos comunitarios, Docentes en formación, Diarios de formación docente

Introducción

El quehacer docente es una actividad compleja, entramada por diversos matices que hacen de cada acto educativo un momento muy particular. En esta particularidad, las y los actores educativos significan los procesos de interacción, comunicación y de aprendizaje, en los espacios formativos, a partir de sus propias realidades educativas. A lo largo de este escrito se presentan fragmentos de narrativas que 63 estudiantes elaboraron a partir de su encuentro con contextos escolares rurales, los retos, los desafíos, los hallazgos y las convivencias de vida familiar, escolar y comunitaria que lograron identificar durante una semana de trabajo inmersos en una realidad indígena, distinta a lo que comúnmente viven. Estas experiencias formativas, orientadas desde la perspectiva cualitativa a través de la mirada hermenéutica, permiten observar las experiencias de formación docente que las y los estudiantes desarrollaron al estar frente a grupos de otros estudiantes como profesor o profesora titular, resaltando las emociones, sentimientos, pensares, reflexiones, acciones y dificultades que vivieron y trastocaron su sensibilidad como estudiantes, profesores y personas.

Estas prácticas escolares comunitarias se integraron a partir de diarios de formación docente y miradas autorreflexivas, escritos a partir de los cuales se identifican cuatro categorías analíticas disruptivas: la lengua chatina, condiciones de emigración, contexto comunitario, y violencia escolar. En cada una de estas categorías analíticas, las y los estudiantes resaltaron experiencias construidas a partir de los retos para comunicarse en un idioma diferente al español, de las situaciones emocionales y de rezago educativo de las infancias derivado de las condiciones de migración de los padres de familia, el respeto por convivir en contextos comunitarios estructurado por sus propios usos y costumbres, y la atención por las situaciones de violencia escolar que se logran identificar en algunas instituciones educativas. Todo este entramado de situaciones se situó como un interesante y significativo escenario de formación docente, fomentando específicas experiencias formativas que visibilizan los significados que cada docente en formación ha construido sobre la docencia y la función del docente, signados en contextos de diversidad cultural.

Experiencias de formación docente situados en contextos de diversidad cultural

La docencia es una de las actividades profesionales más complejas derivado de sus componentes sociales y humanos que la integran. En ella se guardan una infinidad de experiencias, momentos, tensiones, esperanzas y contradicciones que se construyen día a día con

las interacciones docentes-estudiantes-contextos. En esas interacciones se da cuenta de las condiciones de incompletud y de complejidad que se entretajan con el encuentro humano en la tarea de enseñar y aprender. En este sentido, resulta interesante preguntarse sobre los procesos constructivos de la identidad docente, ¿cómo y desde donde se forman los estudiantes para desempeñarse como futuros docentes?, ¿cómo se construyen los procesos formativos que delinear posibles pensamientos y actuaciones docentes?

Hacer docencia, o desarrollar la enseñanza, compromete altos grados de subjetividad, por lo tanto, todo acto emprendido en los procesos de enseñanza y aprendizaje posee una fuerte carga de sentidos y significados conferidos tanto por el docente como por el propio estudiante o los actores involucrados en dicho proceso. La relevancia que cobran los sentidos y significados es que en ellos se localiza, por una parte, el constructo personal, profesional, cultural, social y político que el docente ha configurado en su devenir como sujeto particular y social. Por la otra, dichos sentidos y significados orientan la mirada e intervención que tenga el docente frente a las circunstancias o problemáticas que se le presenten en su actividad profesional; esto es, guían al cómo él hace frente al reto de ser docente.

De ahí la importancia de dar cuenta de las experiencias que se configuran durante los procesos de formación docente inicial, ya que es durante este trayecto donde se construye un perfil profesional docente

a la par que se forma o constituye una conciencia especializada que traza las pautas de relación con nosotros mismos, con la profesión docente y con el mundo en general (Bernstein, 1997). Contreras (2011) refiere a la experiencia más allá de la cuestión práctica, brindándole importancia al acontecer diario y los saberes implícitos mediados por la reflexión y recepción consciente de lo que se hace y lo que sucede en las interacciones docentes. Lo anterior cobra sentido, sobre todo si se parte de la idea que la docencia no implica procesos acabados y estáticos; por el contrario, integra relaciones inconclusas, inciertas y abiertas a infinitas posibilidades de ser y hacer que abren el campo de lo imaginado.

Escribir sobre las experiencias que se configuran en los trayectos de formación docente inicial implica un modo de hacer conciencia sobre la propia práctica docente, de reflexionar-se sobre lo que se hace y el cómo se hace la función de enseñar; cómo se mira y se es mirado en este trayecto formativo, articulando con ello saberes concretos que se entrelazan con sujetos, contextos y procesos dando como resultado una interesante lectura sobre cómo se construyen las formaciones docentes, ya que como bien señala Sardi (2017), “la escritura pone en escena nuestros propios presupuestos teóricos y personales, nuestras representaciones, nuestras prenociones sobre los sujetos, los saberes y los contextos de la práctica” (p. 9). Por ello, es que textualizar las experiencias formativas involucra condiciones autobiográficas toda vez que da cuenta de los constructos profesionales que se hace a partir de las miradas personales que se gestan en un contexto social y cultural concreto.

De ahí lo complejo, mágico y enigmático que conlleva el registro de las experiencias de formación docente inicial, ya que trasciende más allá de una escritura académica, deviene todo un proceso con importantes implicaciones intra, inter y transubjetiva, a partir de las miradas que le brindan sus protagonistas desde los propios constructos, apropiaciones y mediaciones docentes (Sardi, 2017).

Por ello, se coincide con Anijovich et al., (2009) cuando afirma “que la formación de docentes requiere centrar el protagonismo en quienes se forman” (p. 25), reconociendo que los procesos de formación docente y, en consecuencia, las experiencias formativas siempre son singulares, subjetivas, devienen de un sujeto histórico (Larrosa, 2006; Ripamonti, 2023); por ende, es necesario subrayar que los sujetos de formación en cada práctica formativa exponen y muestran sus “afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones” (p. 25), siendo precisamente este componente humano el que propicia que la formación sea compleja y abierta, configurada en trayectos y espacios flexibles, tanto individuales como colectivos (Ávalos, 2004).

Los procesos y experiencias de formación docente inicial y permanente poseen una condición incierta e inacabada, configurándose y reconfigurándose constantemente (Ferry, 1991), razón por la cual hablar de los procesos formativos docentes iniciales conlleva esta complicidad de situarse-nos frente a procesos inacaba-

dos y complejos en sí mismos. En este sentido, es importante destacar que, para que las experiencias formativas de los docentes en formación cobren sentido, deben de trascender el aula escolar, fomentando experiencias formativas contextualizadas que posibiliten reconocer las problemáticas que subyacen en los espacios escolares reales, para ubicarse-nos en el entramado de situaciones con las que se va a trabajar; es decir, la formación docente inicial debe de promover una formación de aulas abiertas que permita conocer, convivir y relacionarse con las realidades sociales y educativas que brindan significado a lo educativo y, por ende, a la docencia misma (Castro et al., 2016).

Lo anterior permite ubicar a esta formación, como menciona Ávalos (2004), como un proceso de aprendizaje permanente: de aprender a ser docente, el cual se promueve en los diversos contextos en donde se desarrolla el ejercicio del quehacer docente y que posibilita la configuración del ser docente mediante el desarrollo de habilidades docentes para el posterior ejercicio real de su profesión, pero sobre todo se favorece la reflexión de las experiencias formativas generadas en espacios y tiempos específicos. Uno de los espacios formativos, por excelencia, son los entornos sociales reales donde se desarrolla la docencia. Los procesos formativos de la docencia no pueden separarse de los contextos en donde ésta se realiza, toda vez que son éstos los que brindan las directrices de la enseñanza; por tanto, el contexto se sitúa “como un elemento valioso al momento de pen-

sar la actividad docente” (Aarón, 2016, p. 35); máxime si hablamos de contextos sociales atravesados por diversidades sociales y culturales que permean las formas de vivir, de relacionarse y de estar de las y los estudiantes, como lo son los contextos comunitarios.

Los contextos comunitarios se caracterizan por estructurarse y organizarse con base en específicos componentes culturales signados por cosmovisiones propias, tradiciones y costumbres y el uso de la lengua originaria como medio de comunicación, elementos que suscitan determinadas formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje (Ramírez, 2017; Reyes y Zanatta, 2022). De ahí la importancia de colocar el foco de atención en las experiencias docentes que devienen de contextos comunitarios sellados por una “forma de ser y estar que conducen a formas de ver y de pensar” (Baronnet, 2012, p. 39), con la intención de dar cuenta de cómo los docentes en formación comprenden las relaciones complejas que se entretajan en las culturas escolares atravesadas por la diversidad cultural, como resultado de macro y micro procesos sociohistóricos (Baronnet, 2012) y de los procesos de apropiación que hacen de estas experiencias formativas docentes.

Ruta metodológica

Los resultados aquí presentados se circunscriben en el marco de las prácticas escolares comunitarias realizadas en las instituciones educativas de San Juan Quiahije y Cieneguilla, Juquila, Oaxaca, como parte de las activida-

des finales de las Unidades Formativas de “Estrategias didácticas” y “Planeación didáctica”, impartida en el tercer y quinto semestre, respectivamente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO). Dicha práctica se llevó a cabo del 21 al 25 de octubre de 2024 en el cual participaron 63 estudiantes, mismos que estuvieron al frente de grupos de estudiantes en los niveles de educación primaria, secundaria y bachillerato distribuidas en las comunidades de San Juan Quiahije y Cieneguilla, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.
Escuelas participantes en las prácticas escolares comunitarias

Comunidad	Institución educativa	No. de estudiantes
San Juan Quiahije	Escuela Primaria “Emiliano Zapata”	12
	Escuela primaria “Guillermo Prieto”	11
	Escuela Telesecundaria	15
	IEBO	10
Agencia Municipal, Cieneguilla	Escuela Primaria “Rafael Ramírez”	10
	Escuela Telesecundaria	5
Total		63

Nota: Elaboración propia

Como producto de las prácticas escolares comunitarias se les solicitó a los estudiantes la elaboración de un proyecto final de intervención didáctica. En dicho

proyecto se les solicitó dar cuenta de sus experiencias formativas vividas durante la semana de intervención didáctica, a través de un *diario de formación docente*, concebido como un “instrumento metodológico que da cuenta de la mirada del narrador sobre las prácticas que está desarrollando y favorece la reflexión y toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué y con qué modelos de referencia” (Anijovich et al., 2009, p. 102).

El análisis de las experiencias formativas de los estudiantes se orientó desde una perspectiva cualitativa, a través de la mirada hermenéutica del análisis del contenido y empleando el recurso narrativo que permitiera visibilizar las subjetividades, miradas y significados construidos por los estudiantes sobre sus experiencias de ser docentes titulares durante una semana en contextos comunitarios (Bolívar, 2002; Ripamonti, 2017; Van, 2003), ya que como afirma Ripamonti (2017):

[..] una narrativa es un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite. Y lo hace desde y en el desarrollo de una trama en la que se implican subjetividades diversas, miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto (p. 85).

La experiencia vertida por los estudiantes, en este análisis, es vista como algo singular, único y propio que cada estudiante elaboró a partir de su propia biografía de vida, escolar y desde la forma en cómo se relaciona

con lo que acontece a su alrededor, *con lo que le pasa* y que le impregna una huella; por tanto, la vivencia de una experiencia implica un cambio, una transformación en el sujeto que la padece (Contreras, 2013; Larrosa, 2006).

Recuperar las narrativas de los estudiantes posibilita dar cuenta de los procesos formativos que vivieron los estudiantes, de las tramas, conflictos y tensiones que interpelaron sus formas de ver la docencia y su formación profesional, toda vez que “el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico- formal” (Bolívar, 2002, p. 6), permeando en la construcción social de las experiencias vividas como estudiantes en procesos de formación docente (Bolívar, 2002; Ripamonti, 2017); así, una narrativa implica algo más que sólo informar, sino más bien permite nombrar las emociones, pensamientos, experiencias vividas y biografías escolares que se movilizan ante acontecimientos que cimbraron esquemas elaborados.

Con base en el análisis del corpus teórico establecido en el contenido de los diarios de formación docente que elaboró cada estudiante, se realizó una categorización abierta para construir las unidades de análisis emanadas directamente del corpus teórico (Tójar, 2006) que permitieran organizar y dar cuenta de las experiencias que cobraron un sentido formativo en los estudiantes en procesos de formación docente. Como resultado de este

análisis y de la categorización abierta, se construyeron cuatro categorías analíticas disruptivas: *lengua chatina*, *condiciones de emigración*, *contexto comunitario* y *violencia escolar*.

Experiencias de formación inicial docente situadas en contextos comunitarios

Las experiencias, como acontecimientos únicos e irrepetibles, implican una condición constituida y constituyente de los constructos sociales que elabora cada persona, identificando, a través de los relatos o narrativas, los significados conferidos al qué, cómo y para qué de lo que se hace (Bolívar, 2002). Reflexionar y pensar sobre lo que se vive día con día como parte de los episodios de vida, hace que las vivencias se conviertan en experiencias y éstas cobren un sentido en la construcción de la realidad que se hace permanentemente (Contreras, 2013; Larrosa, 2006). Debido a ello, las experiencias que a continuación se mencionan, marcaron un punto de inflexión en el trayecto formativo de los estudiantes en el campo de la docencia mediada por la complejidad que implican los contextos comunitarios. En las narrativas compartidas se dan cuenta de las miradas, retos, miedos, incertidumbres, sueños y creencias que los estudiantes han construido como sujetos individuales, pero también como parte de una colectividad; reflejándose, al mismo tiempo, los imaginarios que se posee sobre la profesión docente y la función del docente.

Lengua Chatina

El contexto comunitario dista mucho de las condiciones que se viven en una zona urbana. Uno de los elementos culturales que marca una clara diferencia entre ambas condiciones es la lengua originaria, misma que se ha instaurado como uno de los principales componentes identitarios de una comunidad o pueblo originario (Bonfil, 1994, Hernández Díaz, 1998, Maldonado, 2002; Rendón, 2003). San Juan Quiahije y Cieneguilla son comunidades en donde la lengua originaria forma parte de su estilo de vida y medio de comunicación. Dicha situación representó un desafío para los estudiantes en proceso de formación docente toda vez que se tuvieron que acoplar a estas condiciones e ingeniárselas para convivir, entender y tratar de interactuar con esta limitante por parte de ellos, ya que ellos no hablan ni entienden la lengua chatina.

Debido a ello, la lengua chatina se situó como un componente formativo disruptivo, generando interesantes experiencias en el contexto áulico. En algunas experiencias se subraya el primer encuentro o acercamiento que los estudiantes practicantes tuvieron entre la docencia y la integración de una lengua originaria:

[...] después tenían clase de chatino, pero la profesora no llegó, así que como el profesor sabe escribir chatino, él impartió la clase y ahí les pidió que cantaran el himno nacional mexicano en chatino, fue un acto que me sorprendió bastante y fue muy bonito apreciar ese momento [...] (Estudiante 55, Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, 17 de diciembre de 2024).

Ya casi llegando la hora de salida, el profesor dejó una última actividad la cual consistió en un cuadro comparativo entre la costumbre y la tradición, algo curioso que noté fue que les hacía practicar su escritura en su lengua materna, pues siempre dejaba un apartado para que ellos escribirán parte de la actividad en Chatino. (Estudiante 22, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Se resalta la función primordial que desempeña la escuela y, en especial, el docente en la promoción e integración de una lengua originaria, como en este caso, lo fue la lengua chatina en el desarrollo de actividades académicas y en los procesos formativos de la niñez chatina. En otros casos se enfatiza el reto que representó el habla de la lengua chatina por parte de los niños en tanto influía en el desarrollo de sus clases y en las estrategias que tuvieron que implementar para poder solventar el no conocimiento de la lengua:

Al ser una comunidad donde su primera lengua es el chatino, los niños pequeños no entienden muy bien el español y me encontré con esos casos en el salón de clases, cuando les pregunté por su animal favorito no me entendía; por ende, no había respuesta. Uno de los niños me dijo que ellos a veces no entendían bien el español, así que él me ayudó a traducir en chatino, fue cuando sus compañeros pudieron contestar a mi pregunta. Los niños eran muy amables en ese aspecto, me ayudaban mucho, sabían que yo no entendía su lengua y eran muy comprensibles, ellos trataban de explicarme las cosas, cuando no les entendía

del todo, al igual que me ayudaban a explicarles a sus compañeros (Estudiante 15, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024). Los estudiantes mostraron un buen nivel de participación en las actividades, pero algunos tuvieron dificultades para seguir el ritmo, especialmente aquellos que no comprendían completamente el español, con ellos me detenía un poco más para explicarles de forma personalizada (Estudiante 2, Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, 17 de diciembre de 2024).

Otro punto a destacar es la importancia que tiene contextualizar la educación, ya que se tiene que tener en cuenta varios aspectos a la hora de planear las actividades, ya que muchas veces el hecho que el grupo con el que trabajé hablará Chatino me ponía en desventaja en algunos momentos, pues no sabía lo que los alumnos se decían entre ellos (Estudiante 22, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Los estudiantes son bilingües ya que hablan una lengua indígena llamada chatino, esto provoca que los estudiantes no entiendan con fluidez el español y en ocasiones se les dificulte leer una lectura en español. En muchas ocasiones al comunicarse no entienden las palabras en español y en otras se les dificulta pronunciar. (Estudiante 59, Escuela Telesecundaria de Cieneguilla, 17 de diciembre de 2024).

De igual forma, en algunos casos, los estudiantes practicantes se pudieron sensibilizar en que la lengua, para los niños y adolescentes de la comunidad, es una forma de comunicación propia y un recurso de apoyo

entre ellos, toda vez que en ocasiones, el hecho de no hablar o entender el español por parte de los niños representa una condición a tomar en cuenta por parte en la dinámica de la clase:

Noté que cuando no lograban entender, se comunicaban en chatino para preguntarle a sus compañeros que acababan sus tareas, ellos de igual forma les respondían en chatino; por lo que, cuando veía que los estudiantes se paraban para apoyarles a sus compañeros, yo no les decía nada [...] (Estudiante 23, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

[...] pude detectar que un pequeño no hacía lo que se le pedía, no ponía atención, poco a poco me di cuenta que era porque aún no hablaba bien español [...] (Estudiante 14, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Otra de las experiencias generadas en torno a la lengua originaria en el contexto escolar fue el reconocimiento de las emociones de impotencia, incomodidad y tristeza que les propiciaba las barreras de comunicación generadas entre ellos, como docentes practicantes y sus estudiantes al no hablar la lengua chatina:

[...] la mayoría del grupo o, si se puede considerar el grupo en su totalidad, entienden la lengua chatina. Hubo momentos en que no querían mantener un diálogo conmigo y optaban por hablar

en su lengua, esto es entendible, pero también fue complicado para mí, ya que no llegué a entender nada de lo que los alumnos están diciendo o comentando con respecto a la clase o de mi persona. (Estudiante 38, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

[...] Como docente, estar en una comunidad y no hablar su lengua si es algo difícil ya que los alumnos hablaban a propósito en chatino para que no les entendiera. (Estudiante 30, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

De igual forma nos encontramos con el desafío que San Juan Quiahije es una comunidad que es hablante de su lengua materna, el chatino. Este contexto lleva a un desafío tanto para los estudiantes como para nosotros, que fuimos docentes, ya que con los estudiantes al no tener una buena pronunciación y una buena escritura en el español, se les dificultan los estudios y complica su aprendizaje. Por otro lado, para nosotros, al no dominar el chatino, tenemos barreras de comunicación, ya que muchos de los estudiantes mayormente hablan en su lengua materna. (Estudiante 43, IEBO, 17 de diciembre de 2024).

Históricamente la vinculación de las lenguas originarias en los espacios escolares ha estado marcada por complejos escenarios de “encuentros o desencuentros lingüísticos y culturales” (Gutenberg, 2020, p. 3). Una

parte fundamental de estos encuentros o desencuentros lo representan los docentes, al ser hablantes o no de las lenguas originarias acordes con la comunidad donde desarrollan los procesos formativos.

En el caso de la comunidad de San Juan Quiahije y Cieneguilla, con base en las experiencias docentes compartidas, se puede observar que el uso y presencia de la lengua chatina se brinda tanto en los escenarios escolares como en la comunidad misma; es decir, es por excelencia, su primer medio de comunicación en el aula y en la comunidad. Lo anterior propició significativas experiencias disruptivas en los estudiantes al enfrentarse a escenarios lingüísticos desconocidos que les generaron diversas, transitorias y complejas vivencias que van desde la comprensión hasta la impotencia por no saber descifrar lo hablado por sus estudiantes. Asimismo, visibiliza la limitante que propicia el no saber hablar la lengua originaria de la comunidad en donde se ejerce la enseñanza y, por ende, la importancia que representa la función del profesorado en el uso y preservación de las lenguas originarias en los escenarios escolares como puente de articulación entre la escuela y la comunidad, mediada por un proceso de escucha, de diálogo y de una reivindicación crítica de lo propio (Reyes y Zanatta, 2022).

Condiciones de emigración

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, (INEGI, 2020), Oaxaca es la quinta entidad federativa con mayor número de migrantes internacionales que salie-

ron del país entre marzo de 2015 y marzo de 2020, siendo los destinos más recurrentes: la zona norte del país y Estados Unidos de América (OIM, 2022). San Juan Quiahije, con base en el Consejo Nacional de Población (2020) es uno de los municipios que posee altos índices de emigración en el estado de Oaxaca. Esta situación de migración ha impactado en diferentes esferas sociales de la población de la comunidad. Precisamente, una de las situaciones que se visibilizan en las narrativas compartidas fue la presencia de muchos casos de separación de niñas, niños, adolescentes de su padre y madre, debido a que éstos emigran a los Estados Unidos y dejan a las y los hijos a cargo de sus abuelas y abuelos generando con ello múltiples y diversas reacciones e impactos en los estudiantes. Uno de ellos son los problemas de tipo emocional y su impacto en lo académico:

[...] Llegó la hora de irse a educación física y me fui con ellos, estando sentada vi como Gael no quería participar en las actividades, el profesor de educación física le preguntó qué le pasaba, pero el niño no quería responder, así que el profesor continuó su clase y Gael se alejó del grupo y fue a llorar. En ese momento el profesor titular se fue a hablar con él y unas niñas vinieron a contarme que Gael siempre se ponía triste y que cuando iba en tercer grado lloraba mucho porque extrañaba mucho a sus papás que se encontraban en Estados Unidos y que él solo vivía con su abuela por eso siempre lloraba. Fue una situación

que me puso muy sentimental, ya que pude observar como factores como la familia afectan en la educación de los niños. (Estudiante 55, Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, 17 de diciembre de 2024).

La mayoría de los niños me llegaron a comentar que vivían con sus abuelitos, ya que sus papás los habían dejado porque se habían ido a trabajar al extranjero. En ocasiones, esta situación provocaba una dificultad en su desarrollo de aprendizaje por la falta de apoyo para realizar las tareas, así como en el ánimo que tienen en la escuela. (Estudiante 52, Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, 17 de diciembre de 2024).

Una de las situaciones que me llamó la atención fue que muchos de estos niños viven con sus abuelitos ya que sus papás se van a Estados Unidos, esto influye también en la forma en cómo los niños expresan sus sentimientos, noté que les costaba más que nada a los niños demostrar afecto, me abrazaban, pero con cierta timidez o lo hacían cuando nadie los veía; sin embargo les gustaba recibir cariño, buscaban constantemente mi atención, especialmente aquellos que hacían mucho ruido o se mostraban inquietos y me hizo reflexionar sobre la importancia de la cercanía de los padres en su desarrollo. (Estudiante 17, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Incluso, estos problemas emocionales de ausencia de los padres y madres de familia no sólo se percibieron en niños de educación primaria, sino también en adolescentes de secundaria, en donde se observaron fuertes problemas emocionales como el *cutting*:

[...] Sin duda alguna algo que más me afectó fue el problema emocional por el cual estaban pasando mis estudiantes y el *cutting*, realmente era grave la situación que se estaba viviendo en esos momentos, los pensamientos negativos, el hacerse daño a sí mismos y la descarga emocional que tenían realmente no ayudaban mucho a la concentración que se necesita para poner atención (Estudiante 27, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

Antes de finalizar la jornada, la maestra nos llamó fuera del salón para contarnos algo preocupante: el viernes anterior habían sorprendido a dos chicas realizándose cortes en los brazos con el espiral de una libreta. Nos pidió especial atención hacia ellas para prevenir que algo así volviera a ocurrir. Nos comprometimos a estar atentos. (Estudiante 25, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

Otro de los problemas que se presentan en los adolescentes, derivado de muchos factores, pero principalmente por los problemas emocionales propiciado por el abandono de sus padres, es la situación del suicidio en estudiantes de secundaria y bachillerato:

Hubo varios casos en los que noté que los alumnos se excluyen debido a su lugar de origen o lengua materna, pienso que deberían de hablar más al respecto porque al haber problemas de suicidio, son propensos a recurrir a esa opción debido a su autoestima y falta de apoyo de parte de sus compañeros, fue algo que no me agradó, porque es un tema muy delicado que debería ser visibilizado. (Estudiante 40, IEBO, 17 de diciembre de 2024).

Cuando pude entablar una conversación con la maestra me comentó que ella no podía llamarles la atención a los estudiantes porque eran muy problemáticos y junto con sus padres se “escudaban” de sus derechos indígenas. Una problemática que también mencionó y me preocupó bastante fue el suicidio pues han llegado a ocurrir dentro del plantel, hasta tres suicidios por semana. (Estudiante 63, Escuela Telesecundaria Cieneguilla, 17 de diciembre de 2024).

Otro factor clave son las situaciones difíciles que atraviesan, dentro de las que se encuentran la muerte de algún familiar muy cercano, la falta de una figura paterna, materna o ambos a causa principalmente de la migración, falta de recursos económicos y los derivados de éste. De acuerdo con los docentes esto podría explicar la alta tasa de suicidios y cutting que existe en la comunidad. (Estudiante 11, Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, 17 de diciembre de 2024).

La desregulación emocional por la que atraviesan las y los adolescentes dan como resultado una infinidad de acciones que atentan contra su integridad física, como el cutting, ahora conocido como autolesiones no suicidas (ALNS), mismas que se han convertido en un fuerte problema de salud pública, al igual que el suicidio, ya que este último es uno de los principales problemas en adolescentes, a nivel mundial, de salud pública (Ospina et al., 2019; Jeréz et al., 2023). Ambas conductas expresan el dolor emocional o bien buscan algún tipo de alivio, pero a través de acciones que perjudican su salud física y mental (Díaz et al., 2024). De ahí la importancia de colocar la debida atención a este tipo de situaciones que se viven en la niñez y adolescencia de San Juan Quiahije derivado de múltiples factores, pero principalmente debido a una falta de contención emocional que los apoye en superar la ausencia de sus padres y madres o alguna otra condición social y/o personal que le esté afectando a esta población.

Contexto comunitario

Sin lugar a dudas, el contexto es uno de los elementos claves para el diseño y el desarrollo de los procesos formativos escolares, tales como el lugar donde se localiza la escuela, las condiciones sociales, culturales, económicas, educativas y políticas de los estudiantes, padres y madres de familia, autoridades, entre otros elementos que determinan el contexto de la localidad y del espacio escolar (Aarón, 2016). La importancia del contexto cobra más sentido cuando se implica las condiciones de un

pueblo originario, ya que en este caso la función docente está mediada por un contexto comunitario, integrándose significativas especificidades, toda vez que “un docente indígena se diferencia de los demás docentes porque al momento de enseñar y planear sus actividades toma en cuenta elementos particulares de la comunidad donde labora, tales como lengua, cultura, prácticas socioculturales y formas de organización comunitaria” (Reyes y Zanatta, 2022, p. 79).

Uno de los componentes que intervinieron en la construcción de experiencias formativas en los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas de intervención didáctica fue propiamente el contexto comunitario en contraste con las condiciones que se viven en la zona urbana y la influencia de éste en el desarrollo de las clases. Uno de los primeros elementos detonantes fueron las tradiciones y costumbres que se viven en la comunidad de San Juan Quiahije y Cieneguilla:

La religión toma un peso importante dentro de la institución ya que hay varias ceremonias religiosas a las que los alumnos asisten, por lo que hay días en que los alumnos no asisten a clases debido a esas ceremonias; además, hay eventos culturales que son muy importantes en la comunidad como la fiesta patronal a San Juan Bautista en donde también cancelan clases. (Estudiante 22, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

La primera intervención que hice fue sobre el tema que anteriormente el maestro les dejó, era sobre cómo le podemos pedir permiso a la naturaleza para matar un venado. [...] Después del recreo abordamos la cosmovisión, quería saber cómo ven su comunidad y cómo imaginan el universo, estuvimos compartiendo ideas, salí con ellos a observar la naturaleza con el fin que me dieran una respuesta más concreta de cuál era su cosmovisión de la comunidad, finalmente hice que pintaran su cosmovisión del mundo y que utilizaran los colores que quisieran, eran cosmovisiones diferentes unos con muchos colores y otros solo unos cuantos. (Estudiante 21, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

[...] al momento de estar ahí en la comunidad de Cieneguilla y estar en la primaria me pude dar cuenta que los trabajos y actividades que dejan los profesores tiene que ver con la comunidad todo está ligado en torno a la comunidad para que los alumnos se vayan familiarizando con sus tradiciones y costumbres (Estudiante 50, Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, 17 de diciembre de 2024).

Este primer día solo fue de observación para identificar elementos que me ayudarán a planear mis clases de los siguientes días, primero asistí al homenaje cívico, me sentí muy nerviosa porque ya tenía mucho tiempo que no estaba en uno, me

formé enfrente de los estudiantes de toda la escuela y quería dar una buena presentación. Me pareció muy interesante que el uniforme de la escolta fuera con la vestimenta típica de su comunidad. El programa cívico se desarrolló en español, pero cuando llegó la participación del comité las recomendaciones se dieron en chatino (Estudiante 63, Escuela Telesecundaria de Cienguilla, 17 de diciembre de 2024).

Incluso, en las narrativas se subrayan las prácticas alimenticias y deportivas que se viven y promueven en la comunidad y en los espacios escolares, en contraste con las cultivadas en los contextos ciudadanos:

La institución le toma gran relevancia a la alimentación, pues no se propicia el consumo de alimentos procesados dentro de ésta y fomenta el deporte, en el cual destaca sobre todo el básquetbol, tanto a chicos como a grandes, les gusta jugar este deporte, volviéndolo así una forma de convivencia, ya que muchos alumnos se reúnen por las tardes en las canchas del centro para jugar dicho deporte. (Estudiante 22, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Como inicio de esta actividad comentamos la alimentación de San Juan Quiahije, es decir, los platillos y bebidas que consumen. Esto me resultó interesante porque realmente tenían el conocimiento acerca de este tema y cuando hablaban de una alimentación sana expresaban buenas ideas. Como desarrollo de la clase se elaboraron

su propio menú basándose en alimentos saludables y de su propia alimentación, les proporcioné una hoja y jugamos a que cada quien tenía un restaurante y podían ponerle el nombre que quisieran. Algo que me encantó fue que una alumna le puso mi nombre a su restaurante. Para finalizar, presentaron su menú, diciendo qué alimentos habían colocado y ver si eran sanos o no. En esta ronda de participaciones, manifestaban que esos alimentos eran consumidos en sus casas y sinceramente me gustó que tuvieran este conocimiento acerca de una alimentación sana. (Estudiante 20, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Algo que también se puntualizó fue el comportamiento de los niños en comunidades:

[...]. Desde el primer día los niños se dirigieron a mí con mucho respeto, todos los días llegaban con regalitos como flores, pan, tamales, dulces y siempre decían palabras como “te quiero maestra”, todos estos actos influyeron en mis emociones positivas porque de verdad sentía muy bien, satisfecha y emocionada porque los niños pudieron tenerme un afecto y tuvieron mucho respeto (Estudiante 16, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

O bien, tan sólo la convivencia que se genera día a día con los habitantes de la comunidad, propició en algunos estudiantes interesantes experiencias y reflexiones:

Además, la convivencia con los habitantes de Cieneguilla me permitió entender mejor sus necesidades y aspiraciones. Me di cuenta de que ser maestra en una comunidad rural no sólo implica enseñar materias académicas, sino también ser un apoyo emocional y un modelo para seguir [...] (Estudiante 50, Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, 17 de diciembre de 2024).

Esta fue una experiencia inolvidable, conocí una comunidad muy bonita en todos los aspectos, esta comunidad es muy unida, respetuosa, sobre todo se apoyan mutuamente, así también cuidan mucho el medio ambiente [...] trabajar con un grupo de alumnos de una comunidad me agradó mucho, ya que veo que los alumnos a pesar de que todavía están pequeños son muy agradecidos cuando les brindan educación, esto me llevó a motivarme a que más adelante cuando termine esta carrera, me gustaría trabajar en una comunidad (Estudiante 13, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Sin embargo, también se subrayan las limitaciones que se vive en una institución educativa o bien en una familia y la forma en cómo esto influye en el desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes:

[...] pude notar también que aún no contaban con los libros que les brinda la SEP, esto hacía un poco complejas las clases por que al no tener los libros y la información directa, ellos tenían que transcribirla a su cuaderno, cosa que realmente no era de su agrado. (Estudiante 27, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

[...] se hace notar los casos en que los estudiantes trabajan después de clases, ya que tienen la necesidad de apoyar a sus padres por diversos factores que puedan presentarse y que esto en ocasiones los llegó a condicionar en su desempeño académico, pues hubo ocasiones en lo que no llevaban la tarea, estaban cansados o se habían desvelado una noche antes. Por otro lado, el factor del acceso al internet, pues al ser una Telesecundaria se hace uso frecuente de las tecnologías y de las herramientas que pueden facilitar el aprendizaje, no todos tiene el acceso a esta herramienta, ya que por factores ya sea climatológicos se complica o por temas económicos que estén atravesando no pueden hacer uso de éste. (Estudiante 38, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

Trabajar con niños que están muy arraigados a su comunidad es complicado [...] La falta de padres en casa los hace unos niños rebeldes, ya que se quedan a cargo de personas mayores y ellos ya

no tienen la capacidad de llamarles la atención, [...] los niños sólo ven la escuela como una obligación ya que si no asisten tendrían que servir a la comunidad como topiles y para evitar ello asisten a la escuela. (Estudiante 62, Escuela Telesecundaria de Cieneguilla, 17 de diciembre de 2024).

Con estas narrativas se puede identificar la sustantiva diferencia que marca el contexto en el diseño y el desarrollo de los procesos formativos desarrollados en los espacios escolares, destacando no sólo el contexto físico, sino también los comportamientos de las personas, el ambiente social y cultural generado, las prácticas realizadas. Las estructuras sociales, económicas, culturales y políticas de una comunidad marcan una distinción en la configuración de los procesos formativos desarrollados al interior de los espacios escolares; de ahí la importancia de la mirada situada de los docentes y de un posicionamiento abierto y flexible que posibilite instituir a los contextos escolares como espacios vivos como extensión y expresión de la comunidad y el docente como parte de ésta, generando y promoviendo con este encuentro y diálogo de escuela-comunidad, la producción de saberes socialmente constituidos y compartidos (Gómez y Corenstein, 2017).

Violencia escolar

La violencia escolar históricamente ha tenido diferentes perspectivas y abordajes analíticos, sin embargo, queda claro que ésta como construcción social se configura a partir

de las relaciones recíprocas entre actores, individuales y/o colectivos en el marco escolar, que emerge en formas de daño físico, verbal, psicológico o económico de uno contra el otro o contra ambos a la vez, autoorganizado por medio de los contextos de intercambio y los vehículos comunicativos que orientan el accionar de los sujetos en ellos (Montoya, 2021).

En México, de acuerdo con los datos proporcionados por el INEGI (2022) en coordinación con la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), de las 11.7 millones de personas de 12 a 17 años que asistían a la escuela en el país durante el 2022, el 28% comunicaron haber sido víctimas de acoso escolar en los últimos 12 meses. Cifras que demuestran que en nuestro país la violencia escolar, en sus diferentes manifestaciones, ha venido cobrando notable fuerza y preocupación, sobre todo considerando el aumento, cada vez mayor, de estudiantes de corta edad en situaciones de violencia al interior de los centros educativos y la incidencia en los rendimientos académicos y en la proliferación de diferentes problemas emocionales (Muñoz et al., 2024).

En este tenor de ideas, la violencia escolar fue uno de los componentes formativos en la construcción de específicas experiencias en los estudiantes durante su intervención didáctica, reflejadas como parte de las convivencias que se viven al interior de los salones de

clases. Una de las narrativas en el nivel primaria refiere a la vivencia de un tipo de violencia escolar psicológica en la que podemos notar también el impacto que esta situación causó en el docente practicante, aunado a la impotencia por la falta de organización y orden en el grupo de estudiantes a su cargo:

Quando terminó el receso, traté de explicar nuevamente los temas y les ponía algunos ejemplos en los que ellos tenían que diferenciar un verso y una rima. En el momento en el que ya veía que había más comprensión de los primeros conceptos, expliqué que era una estrofa y la metáfora. De pronto, los niños estaban fastidiando a una niña, y no sabía qué le estaban diciendo porque la estaban molestando en Chatino, entonces le pedí a una alumna que si podía decirme que le dijeron, y me mencionó que le habían dicho “fea” a su compañera, lo cual hizo sentir muy mal a la alumna a tal punto que se puso a llorar. En ese momento yo no sabía que hacer, el salón era un caos total, los niños estaban jugando dentro del salón, yo trataba de calmar a la alumna, y por suerte llegó el maestro titular y con un tono de voz enojado les llamó la atención a todos. Me preguntó qué había pasado y yo le expliqué la situación. Algo de lo que me di cuenta es que no le había preocupado que una alumna estuviera llorando y regañó al grupo. En ese momento yo me sentía muy mal de no haber podido hacer algo...sólo quería correr y llorar. (Estudiante 22, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Sin embargo, es importante destacar también la violencia escolar que se construye a partir de la interacción del docente hacia los estudiantes y la normalización que se genera por parte de los estudiantes sobre la actuación docente, al grado de construirse el imaginario “que todas las maestras pegan”:

Al hablar con los niños varios comentaron que su maestra les pegaba, si no realizaban alguna actividad o su tarea y llamaban a su responsable, como también iban muy atrasados a diferencia de sus otros compañeros de 4° “A”, o a veces su maestra faltaba, y a los niños que no saben leer los ponen adelante y les da un libro de apoyo. (Estudiante 7, Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, 17 de diciembre de 2024).

[...] este día algunas de mis alumnas me comentaban que había algunas maestras titulares que, si hacían ruido, ellas les pegaban, pero se refería más a los niños de primer año. Lo que más me sorprendió fue que un alumno me dijo, ¿maestra usted también nos va a pegar?, a lo que respondí que no, yo no les voy a pegar solamente les voy a hablar bien para que ustedes puedan guardar silencio, ya que tienen a dos grupos al lado que es 3 “A” y 4 “A”.(Estudiante 6, Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, 17 de diciembre de 2024).

En el nivel secundaria también se dieron cuenta de algunas experiencias que expresan algún tipo de violencia escolar, sobre todo enfocadas a las relaciones

que se desarrollaban entre los estudiantes, así como la presencia de actitudes derivadas de los roles de género:

Durante mi estancia en la escuela secundaria pude notar factores que intervinieron en el desarrollo formativo de mis estudiantes como el alto grado de desigualdad y machismo, esto no sólo era en el aula, sino también fuera de ella, las estudiantes guardaban cierta distancia con el grupo de hombres y viceversa. Gracias al método que establecí, pude generar un ambiente tranquilo y de apoyo, pues sentarlos por orden de lista hacía que estuvieran dispersos, la desigualdad hacia dos de sus compañeros era realmente notorio. (Estudiante 27, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

En mi grupo al momento de realizar actividades en equipo los estudiantes rechazaban la idea de trabajar en equipos mixtos ya que los hombres no querían trabajar con las mujeres y al final de todo terminaron trabajando hombres con hombres y mujeres con mujeres. (Estudiante 59, Escuela Telesecundaria de Cieneguilla, 17 de diciembre de 2024).

Una situación que me alarmó fue un episodio de acoso escolar hacia un compañero. Un grupo de estudiantes lo molestó físicamente, lo que hizo que él se refugiara en una esquina, llorando. La profesora, al parecer, no se dio cuenta de la grave-

dad del momento. Después, nos explicó que esta no era la primera vez que era víctima de acoso, pero que él rara vez compartía su situación con ella. (Estudiante 37, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

Es relevante señalar que, de igual forma, se identificaron un tipo de violencia escolar gestada por parte de los estudiantes hacia la docente:

Una parte mínima del grupo si buscaba participar respondiendo lo que preguntaba la profesora, hacían el esfuerzo recordando o viendo sus apuntes, en cambio la otra parte restante de grupo hacían bromas, estaban jugando o platicando o incluso se burlaban de la profesora cuando se equivocaba en alguna fecha o en un nombre de los personajes históricos. (Estudiante 38, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

Durante estas narrativas se puede identificar algunas situaciones de violencia escolar que se viven al interior de los salones de clases en los niveles de educación primaria y secundaria, principalmente. Debido a ello, es importante considerar que en los espacios escolares también se crean, recrean, significan y resignifican modelos de convivencia escolar (Pacheco-Salazar, 2028), y con ello la necesidad de poner atención en los tipos de encuentros y relaciones que se gestan y normalizan tanto en los estudiantes como en los docentes.

Conclusiones

Los procesos de formación docente representan una gran complejidad e incertidumbre en sí mismos, sobre todo cuando éstos se desarrollan en contextos comunitarios que irrumpen con lo cotidiano, lo conocido, lo dado. De acuerdo con lo compartido en este capítulo, se pudo observar la importancia que representan los cuatro componentes formativos: *la lengua chatina, las condiciones de emigración, el contexto comunitario y la violencia escolar* en la configuración de las experiencias construidas por los estudiantes en procesos de formación docente en el marco de complejos escenarios sociales, económicos y culturales que entretejieron fuertes desafíos y retos para la práctica docente que desarrollaron en las comunidades de San Quiahije y Cieneguilla.

La *lengua chatina*, sin duda, representó un fuerte elemento disruptivo para los estudiantes, toda vez que se enfrentaron a una lengua no conocida, se tuvieron que adaptar a las condiciones que la lengua exigía, generando incertidumbres y nerviosismos, pero sobre todo apertura para los retos que ello representaba en la adecuación de sus procesos de enseñanza e interacción con los estudiantes; identificando la trascendencia que implica la función docente para la integración de una lengua originaria en los procesos formativos escolares institucionales.

Dada las condiciones económicas de San Juan Quiahije y Cieneguilla, *muchos padres y madres de familia emigran hacia los Estados Unidos de América*, lo

que propicia que las niñas, los niños y/o adolescentes queden a resguardo de las y los abuelos o bien de los tios, desencadenando con ello una serie de consecuencias que inciden no sólo en el desarrollo de los procesos formativos escolares, sino también en el bienestar físico y emocional de los estudiantes, generando situaciones como la deserción escolar, problemas emocionales, abuso sexual, problemas de cutting y suicidios.

El *contexto comunitario*, por excelencia, marcó un parteaguas en la construcción de experiencias formativas *sui generis* en los estudiantes, derivado de la vida comunitaria. Los estudiantes enfatizaron la estrecha relación que guarda el sistema escolar de San Juan Quiahije y Cieneguilla con las tradiciones, costumbres y cosmovisión que poseen los habitantes de ambas comunidades. La percepción de los estudiantes fue tanto en un aspecto positivo como negativo, por el lado positivo se destaca el respeto que posee la niñez hacia los docentes, el trato cálido que brindan los habitantes, el fomento del deporte y de la sana alimentación; sin embargo, también se señalaron algunas limitantes sociales y económicas que influyen en el desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes de todos los niveles.

Con el sensible y complejo componente de la *violencia escolar*, los estudiantes practicantes generaron emociones de todo tipo: enojo, tristeza, impotencia e infinidad de reflexiones introspectivas. En el transcurso de una semana y durante el desarrollo de sus intervenciones didácticas, fueron testigos de las múltiples, diver-

sas y complejas manifestaciones de la violencia escolar, desarrollada como una extensión de los problemas emocionales que se viven en el seno familiar. Dicha situación de violencia escolar se pudo identificar de diferentes formas y alcances en los niveles, principalmente, de educación primaria y secundaria.

Los estudiantes en procesos de formación docente, al exponer y narrar sus experiencias, también fueron expuestos y narrados toda vez que en cada narrativa expresaron sus miradas, experiencias, sueños, metas y logros. Cada uno de ellos vivió de una manera única sus experiencias, abrazando sus propias identidades, alegrías, incertidumbres, inquietudes, pero sobre todo fueron configurando su propia identidad docente constituida en contextos comunitarios. De ahí la importancia de posicionar a los escenarios comunitarios como espacios de formación que permitan significar y resignificar a la actividad docente como una profesión viva, dinámica, humana y socialmente comprometida.

Referencias

Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, (25), 34-48.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Ed. Paidós.

Ávalos, B., (2004). Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones. *Revista Colombiana de Educación* (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5511>

Baronnet, B. (2012) Educación intercultural y descolonización del saber en la era multicultural. *Revista Marista de Investigación Educativa*, II (2-3), 34-42. <https://bruno-baronnet.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/bruno-baronnet-2012-educacion-intercultural-y-descolonizacion-del-saber.pdf>

Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bonfil, G. (1994). *México profundo. Una civilización negada*. Ed. Grijalbo.

Castro, M., Rodríguez, M., & Urteaga, E. (2016). Abrir las aulas: el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 737-758. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216638>

Consejo Nacional de Población (2020). Intensidad migratoria municipal. https://datos.gob.mx/dataset/indice_intensidad_migratoria/resource/7c026e37-0c85-4585-a666-c4bec6eb6235

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>

Contreras, J., (2011). El lugar de la experiencia. Cuadernos de Pedagogía, 417. https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia

Díaz, J., Castellanos, V., y Ventura, J. (2024). “Me corto porque...”, conductas autolesivas en adolescentes, identificación de factores. *Revista Criminalidad*, 66 (2), 61-74. <https://doi.org/10.47741/17943108.605>

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós.

Gómez, M. & Corenstein, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En M. Gómez-Sollano & M. Corenstein Zaslav (Coords.). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 21-40). UNAM.

Gutenberg, G. (2020). La lengua indígena en las escuelas ikoots: voces de sus actores. *Revista Educación*, 44(2), 283-297. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40286>

Hernández, J. (1998). “La construcción de la categoría ‘indio’ en el discurso antropológico”, en J. Hernández Díaz, (Coord.). *Las imágenes del indio en Oaxaca* (10-28), IAGO-UABJO.

Jeréz, M., Jiménez, S., González, P., White, R., González, A., & Díaz, F. (2023). Evaluación de conductas de cutting en una muestra de adolescentes atendidos en Salud Mental Infanto-Juvenil. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 40(3), 24-37. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v40n3a4>
Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>

Maldonado, Á. (2002). *Los indios en las escuelas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Ed. INAH.

Montoya, C. (2021). Construcción social de la violencia escolar como relaciones recíprocas autoorganizadas.

Revista Brasileira de Educação, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260018>

Muñoz, J., Vergara, S., & Hevia, F. (2024). Narrativas y gramáticas de la violencia escolar en secundaria: el papel de los aprendizajes básicos de ciudadanía. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-23. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2203

Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2022). *Análisis de la situación de la niñez y adolescencia migrante en Oaxaca*. OIM. <https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd1686/files/documents/2023-07/analisis-nna-oaxaca.pdf>

Ospina, M. Ulloa, M., y Ruiz, L. (2019). Autolesiones no suicidas en adolescentes: Prevención y detección en la atención en la atención. *Semergen*, 45(8), 546-551. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2019.02.010>

Pacheco, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>

Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>

Rendón, J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. Tomo I, CONACULTA.

Reyes, G., & Zanatta, M. (2022). Y, ¿para qué enseñar la lengua y cultura indígena? Subjetivaciones desde las experiencias de formación del docente indígena. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 75-83. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.421>

Ripamonti, P. (2023). Narrativas pedagógicas, experiencia y escritura. Notas sobre una modalidad de la formación docente. En P. Ripamonti & A. Boggiaa (Coords.). *Contar la experiencia. Narrativas pedagógicas en contextos de formación docente* (pp. 12-43). Ed. Dirección General de Escuelas de Mendoza. <https://www.mendoza.edu.ar/contar-la-experiencia/>

Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas en M. Alvarado y A. De Oto (Editores). *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana* (83-104). CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16622/1/Metodologias_en_contexto.pdf

Sardi, V. (2017). Escribir las prácticas, inscribir la experiencia. Saberes y prácticas. *Revista de filosofía y educación*, 2, 1-14. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9494/pr.9494.pdf

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Reflexiones finales

Reflexiones finales: hacia una lectura crítica de la formación inicial docente

Oscar Fernando López Meraz
Aurelio Vázquez Ramos

Los capítulos reunidos en este libro pueden sumar a proponer una tesis: la formación inicial docente se ubica en las tensiones desarrolladas entre el plano de las estructuras y las políticas, las prácticas situadas, y las tramas subjetivas que atraviesan a quienes enseñan y a quienes aprenden a hacerlo. Asimismo, es indiscutible la buena salud que existe para la reflexión de la formación docente, tanto al nivel de las autoridades como de quienes investigan los procesos relacionados con ella. Así lo demuestra el binarismo institucional presente en Argentina, los movimientos pedagógicos colombianos, y la tradición normalista mexicana recientemente movilizada con el proceso de codiseño de sus programas. No se pierde de vista que estas acciones son parte de un campo en disputa que sí están considerando dos elementos esenciales: la profesionalización docente y las posibilidades de hacer realidad una mejor y mayor justicia social.

La obra en su conjunto invita, al mismo tiempo, a reflexionar sobre la experiencia, la memoria pedagógica y los vínculos intergeneracionales que siguen siendo aún subvaloradas. En este sentido, resulta relevante destacar la existencia de comunidades epistémicas ancladas en las instituciones formadoras que se mueven entre la

tradición y las exigencias de un mundo más complejo que busca mejorar las oportunidades de formación y, por ello, se ha avanzado en ejercicios decoloniales e interculturales que combaten el racismo. Hay, en ello, una clara intención de cuestionar los modelos tecnocráticos y verticales. También es notoria la existencia de varios pendientes comunes a Latinoamérica. Uno de ellos es la necesidad de prestar mucha más atención a la dimensión emocional y la constitución de la Escuela (como estructura social) como un espacio que suma a la reparación del dolor social. No hay que olvidar que en nuestra región la violencia, la migración y la precariedad son, lamentablemente, comunes denominadores. Otro elemento que aún no se está trabajando es la influencia de la Inteligencia Artificial en los procesos formativos: planeación, trabajo frente a grupo, evaluación, y un largo etcétera que participan también en la enseñanza y el aprendizaje.

La lectura del libro también podría hacerse en clave comparada e internacional. Al menos, se pueden reconocer cuatro ejes que están contemplados en organismos como la UNESCO, la UNICEF, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda de Educación 2030, entre otros. La profesionalidad docente y la justicia social está íntimamente relacionada con la necesidad de fortalecer la formación docente para acercarse a la calidad educativa y garantizar el derecho a la educación. En el libro, desde una posición del Sur Global, esto no es un asunto menor y se reconoce la relevancia del ámbito

comunitario. Un segundo ámbito para destacar está relacionado con el bienestar docente y las subjetividades. En él resulta relevante observar un desplazamiento del rendimiento (bajo una concepción positivista) hacia la dignidad y la convivencia democrática. En tercer lugar, existe un reconocimiento de las prácticas en contextos indígenas o afrodescendientes vinculadas con la justicia epistémica que desestabilizan las jerarquías del saber a favor de procesos dialógicos.

Desde otro ángulo, pero complementario a los otros ya señalados, se presenta un elemento ético relevante en diferentes direcciones. Indica, por un lado, las brechas digitales (más visibilizadas durante la pandemia de COVID 19) que también incluye la ausencia de formación tecnológica. De esta manera se propone que las tecnologías, incluida la IA, participen en la formación alejadas de lo tecnocéntrico, la eficiencia o el control con el objetivo de superar las desigualdades. Hay otra dimensión que destaca el libro: el esfuerzo investigativo y la mirada longitudinal. Si bien lo último aún debe fortalecerse hay pasos relevantes para poner atención en “quienes forman y quienes se forman”, mientras que lo primero ha generado sistemas de información robustos desde lo político, las reformas curriculares y la misión histórica en la que se insertan las instituciones encargadas de formar al profesorado.

En suma, **Formación Inicial e Identidad Docente en Latinoamérica: Entre Teoría, Práctica y Contextos Diversos** se posiciona desde lo ético-político para

superar lo “técnico competente”, e intenta abonar para diálogos comunitarios con el objetivo de evitar más desigualdades y promover proyectos democráticos que requieren el acompañamiento humano para leer el mundo con mirada crítica.

Sobre las autoras y los autores

- **Óscar Fernando López Meraz.** Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana. Posdoctor por la Universidad de Zaragoza, España. Ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Líneas de investigación: Identidad y Formación docente en IES formadoras, Violencias en IES, Historiografía Mexicana.
- **Aurelio Vázquez Ramos.** Doctor en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadoras SNII Nivel 1, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE). Sus líneas de investigación son: Violencias en Instituciones de Educación Superior y Procesos de Formación.
- **Carina V. Kaplan.** Doctora de la Universidad de Buenos Aires, Área Ciencias de la Educación; Posdoctorado en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Profesora Titular Ordinaria en la Cátedra de Sociología de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP y Profesora Titular Regular en las Cátedras de Sociología de la Educación y Teorías Sociológicas y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- **Ezequiel Szapu.** Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Posdoctorando en Educación por la Universidad Estadual de Londrina. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la UBA. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- **Hilda Mar Rodríguez Gómez.** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y co-coordinadora de la cooperación académica entre la Universidad Pedagógica de Berna y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. hilda.rodriguez@udea.edu.co
- **Andrés Restrepo Gil.** Candidato a doctor en educación de la Universidad Autónoma de Madrid, investigador en el marco de la cooperación entre la Universidad Pedagógica de Berna y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. andres.restrepo28@udea.edu.co
- **Angela Stienen.** PhD en antropología, profesora de la Universidad Pedagógica de Berna, Suiza y co-coordinadora de la cooperación académica entre la Universidad Pedagógica de Berna y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. angela.stienen@faculty.unibe.ch
- **Stefanie Strulik.** PhD en antropología, docente de la Universidad Pedagógica de Berna, Suiza e investigadora en el marco de la cooperación entre la Universi-

dad Pedagógica de Berna y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia.

strulik@gmail.com

- **Johanna Milena Rey Herrera.** Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Línea de investigación etnografía educativa e infancias. Profesora catedrática en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Tolima.
- **Darwin González Sierra.** Doctor en Ciencias de la Educación. Investiga historia intelectual de la comunicación/educación, narrativas pedagógicas y formación docente.
- **Jhon Alexander Vargas Rojas.** Doctor en Ciencias de la Educación. Línea de investigación Género, cuerpo y escuela. Coordinador General Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y profesor en el Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades de Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- **Gladys Añorve Añorve.** Doctora en Pedagogía crítica y Educación Popular. Normalista de primaria, experta en diseño curricular en Centroamérica, República Dominicana, Argentina, Bolivia y México (UPN, Universidad Rosario Castellanos, UNAM, INEA, CONAFE y DGESuM).

- **Sandra Elizabeth Jaime Martínez.** Pedagoga experta en el diseño curricular de programas para las modalidades presenciales y virtuales en la UPN, la Universidad Rosario Catellanos, CONAFE y actualmente en la DGEsUM.
- **Magaly Hernández Aragón.** Doctora en Investigación e Innovación Educativa. Profesora Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de la SECIHTI, Nivel 1. Líneas de Investigación: Procesos formativos de estudiantes y docentes; representaciones sociales sobre hechos educativos; prácticas pedagógicas.
- **Keren Sarahí Santiago Arreola.** Licenciada en Ciencias de la Educación. Estudios de Maestría en Educación, campo formación docente. Profesora de asignatura adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. Líneas de investigación: Mujeres, docencia y Didáctica.